OŚWIATA I WYCHOWANIE

ZESZYT: 1-2

ROK VI

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

WARSZAWA

1934

OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'EDUCATION)

ZESZYT 1—2 FASC. 1—2

TREŚC: STR:

SOMMAIRE: PAGE:

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK VI

REDAKTOR: HUGO KAUFMAN



WARSZAWA 1934



OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: HUGO KAUFMAN

ROK VI — STYCZEŃ—LUTY 1934 R. — ZESZYT 1—2

   

U W A G I

✪ --- Zeszyt niniejszy przynosi szereg artykułów, pozostających w bliskim związku ze sprawą kształcenia dzieci wiejskich. --- ✪ --- Będzie więc może rzeczą odpowiednią powtórzyć i przypomnieć na tem miejscu kilka faktów z dziedziny ustroju szkolnictwa, dotyczących szkół wiejskich, stanowią one bowiem istotne ramy prac, dokonywanych obecnie. --- ✪ --- W szczególności kilka uwag poświęćmy drogom ogólnego wykształcenia, które istnieją dla dziecka wiejskiego. Uzupełnią one może sprawy zawodowego rolniczego wykształcenia, omówione w niniejszym zeszycie. --- ✪ --- W dawnym ustroju szkolnym uczeń szkoły powszechnej, chcący wstąpić do szkoły średniej ogólnokształcącej, miał dwie drogi do wyboru: albo przerwać naukę w szkole powszechnej po ukończeniu programu IV-ej klasy i wstąpić do ośmioletniej szkoły średniej, albo też ukończyć 7-letnią szkołę powszechną i wstąpić do IV klasy gimnazjalnej, rozpoczynającej tak zwane »wyższe« gimnazjum, a w rzeczy samej będącej początkiem właściwego gimnazjum, skoro niższe klasy gimnazjalne były programowo zbliżone do szkoły powszechnej. --- ✪ --- Rozpatrzmy te drogi w odniesieniu do dzieci wiejskich. W znacznej większości wypadków, bo przewyższającej 80%, nie miały one wyboru, ale zmuszone były naukę w szkole powszechnej przerywać i udawać się na długi pobyt w mieście, posiadającem gimnazjum. Albowiem szkoły niżej zorganizowane, a mianowicie tak zwane szkoły jedno-, dwu-, trzy-, cztero- i pięcioklasowe nie miały nauki języka obcego, w odróżnieniu od

szkół sześcio- i siedmioklasowych, a więc choć pozatem niektóre z nich wypełniały w zasadzie program siedmioklasowej szkoły powszechnej, to jednak nie dawały odpowiedniego przygotowania do właściwego gimnazjum. Uczeń, chcąc się z tych szkół tam dostać, napotykał ciężkie — nieraz nieprzezwyciężone przeszkody, choćby ze względu na konieczność uzupełnienia 3-letniego kursu nauki języka obcego. Stan ten odnosił się do znacznej większości uczniów, pobierających naukę na wsi, albowiem do szkół wyżej wymienionych w roku 1931/32 uczęszczało 80,6% dzieci wiejskich, uczących się w szkole powszechnej. (»Statystyka Szkolnictwa«, 1931/32, nakładem Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa, 1933, na str. 10). --- ✪ --- W nowym natomiast ustroju szkolnym tylko 50% dzieci uczących się na wsi (w szkołach I stopnia) będzie musiało przerywać naukę w swej szkole wiejskiej, w celu osiągnięcia wyższego szczebla kształcenia, i to nie poto, aby udawać się do miejscowości posiadającej gimnazjum, ale poto, aby wstąpić do szkoły powszechnej II lub III stopnia, która daje wstęp do gimnazjum bez żadnych uzupełnień programowych. --- ✪ --- Sprawa ta w ujęciu ilościowem przedstawia się w sposób następujący: w nowym ustroju do szkół powszechnych I stopnia należeć będą szkoły odpowiadające dawnym 1 i 2 klasowym, do których w roku 1931/32 uczęszczało 50% dzieci uczących się na wsi, 25,2% uczęszczało do szkół 3 i 4 klasowych, odpowiadających dziś szkołom II stopnia, zaś 24,8% do szkół 5, 6 i 7 klasowych, które obecnie staną się szkołami powszechnemi III stopnia. --- ✪ --- Wracając do dzieci, uczęszczających do szkół I stopnia, dodać tu trzeba, że w toku są prace (w związku z pracami nad siecią szkolną), mające umożliwić i ułatwić uczniom tych szkół przejście w odpowiednim czasie do szkół II stopnia i dopływ ten otoczyć szczególną opieką. Jasnem jest, że przeniesienie ucznia do szkoły, znajdującej się w niewielkiej odległości i zwykle w podobnem otoczeniu, jak poprzednia, nietylko będzie dla rodziców łatwiejsze i tańsze niż pobyt dziecka w dalekiem nieraz mieście, posiadającem gimnazjum, ale usunie zarazem szkody moralne przez zbyt wczesne wyrywanie dziecka ze swego środowiska. Sprawa ta jest również zagranicą przedmiotem szczególnej troski, a zatrzymanie dziecka wiejskiego jak najdłużej w jego otoczeniu, zwłaszcza zaś w okresie nieukończonego jeszcze dziecięctwa, bezspornie uznawane jest za zadanie godne największych wysiłków. --- ✪ --- Uczniowie zaś szkół II i III stopnia, a więc 50% dzieci uczących się na wsi, mają teraz drogę

wprost otwartą do właściwego gimnazjum, dotąd zaś, jak wynika z wyżej podanych cyfr, droga ta stała otworem tylko dla 19,4% uczących się dzieci wiejskich. --- ✪ --- W gimnazjum po nauce czteroletniej otwiera się szereg dróg dalszego kształcenia ogólnego lub zawodowego, ci zaś uczniowie pochodzący ze wsi, którzy zechcą wrócić do pracy w swem środowisku, wrócą po tych 4 latach z ukończonym całokształtem programowym danym przez gimnazjum. ✪ --- Z tych kilku uwag jedna się nasuwa konkluzja: Niechże ci wszyscy, którzy twierdzą, że realizowana obecnie reforma szkolna nie uwzględnia dostatecznie interesów wsi, a nawet je krzywdzi, wstrzymają się — o ile są ludźmi dobrej woli — z ostatecznem urobieniem swych osądów aż do dokładniejszego poznania prac dokonanych oraz będących w toku.

   

STATUT PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH

I.

✪ --- Wprowadzenie w życie ustawy o ustroju szkolnictwa stanowi niewątpliwie okres przełomowy, a zarazem jest momentem, sprawdzającym i unaoczniającym wartość i przydatność życiową tej ustawy. Niema od dołu do góry ani jednego szczegółu w dotychczasowym ustroju — i to zarówno pod względem programowym, jak i organizacyjnym — który nie musiałby być rozważony, przedyskutowany, a dalej w najlepszym przypadku przystosowany, jeśli nie gruntownie odmieniony. Styl nowego gmachu szkolnictwa jest przez ustawę zarysowany: budowla ta jednak tak się różni od dotychczasowej, że wykonanie jej wymaga całego szeregu czynności pomocniczych i normatywnych. --- ✪ --- Ważnym etapem dokonywanej przebudowy jest rozwinięcie zasad ustawy na poszczególnych odcinkach. Aby różnym rodzajom szkół nadać potrzebne kształty, trzeba wytworzyć sobie jasny i wyrazisty ich obraz — tem trudniejszy, że dotyczący organizacyj, jeszcze dotychczas nie istniejących

w życiu, a to bądź zupełnie nowych (liceum), bądź też starych z imienia, lecz nowych w treści i strukturze (gimnazjum, szkoła powszechna). Zadania tych szkół, ogólne zasady ich organizacji, rola kierowników i nauczycieli, program, metody i organizacja nauczania, program i organizacja pracy wychowawczej, a wreszcie przebieg życia szkolnego uczniów, stosunek ich do pracy, do otoczenia — wszystko, co składa się na bieg życia przyszłej szkoły — musi być przedstawione w łącznym zarysie, orjentującym społeczeństwo i bliższych wykonawców, t. j. nauczycielstwo, co do formy i treści przyszłej szkoły. --- ✪ --- Temu widzeniu przyszłości trzeba było dać kształt trwały i nadający się do dalszych opracowań szczegółowych, które jednak ogólnego jego charakteru już nie zmienią. Gwarancją takiej trwałości jest forma prawna, treściwa i pozornie sucha, lecz mimo to mogąca zawierać bogaty zasób pedagogicznych doświadczeń i całą treść ideału wychowawczego. Z tych przesłanek i potrzeb powstały statuty szkoły powszechnej i gimnazjum, a dalej powstawać będą statuty innych rodzajów szkół.

II.

✪ --- Budowa i treść statutu szkoły powszechnej jest następująca: Rozdział I wskazuje zadania szkoły powszechnej. Z uwagi na zasadnicze tendencje ustawy ustrojowej zadania te są dwojakie, szkoła powszechna ma własną swoistą rolę i cel, z drugiej jednak strony jest ona pierwszem ogniwem w przebiegu dalszego wykształcenia. Prócz tego, statut akcentuje rolę kulturalną szkoły w środowisku, dla którego szkoła ta istnieje. --- ✪ --- Rozdział II mówi o ogólnych zasadach organizacyjnych oraz o stopniach szkół powszechnych. Statut precyzuje tu i rozwija ustawowe postanowienia, określając w związku z liczbą uczniów — liczbę nauczycieli, liczbę godzin ich pracy, liczbę klas i sposób wyczerpywania programu nauki. --- ✪ --- Rozdział III określa ramy, w jakich zawierać się winien roczny, tygodniowy i dzienny czas nauki. --- ✪ --- Rozdział IV omawia stanowisko, obowiązki i odpowiedzialność kierownika szkoły i nauczycieli; w szczególności uwydatnia się tu doniosła rola kierownika. Wreszcie określa funkcje i rolę Rady Pedagogicznej. ✪ --- Rozdział V rozpada się na 2 części. W pierwszej charakteryzuje się najogólniejsze tendencje programu nauczania, wskazuje jego zakres i sposób wykonywania w szkołach różnych stopni, określa ogólny charakter nauczania, znaczenie pracy domowej ucznia, rolę

nauczyciela, przeznaczenie podręcznika. Są tu więc zawarte najogólniejsze zasady dydaktyczne, jakiemi winna operować szkoła powszechna. --- ✪ --- Druga część tego rozdziału opisuje różnorodne sposoby organizacji nauczania, jakie mogą być stosowane w szkole powszechnej — a to zależnie od ugrupowania uczniów przy nauce, od jedno- czy wieloletniości kursu klas, od tego wreszcie, czy klasę uczy jeden, czy kilku nauczycieli. --- ✪ --- Rozdział VI dotyczy programu i organizacji pracy wychowawczej szkoły. Program ten nie jest i nie może być sztywny, nie może też być w szczegółach przepisany do wykonania. Podkreślone są natomiast jego tendencje zasadnicze, wskazane konieczne warunki oraz istotne czynniki, współdziałające przy wykonywaniu tego programu. Statut wskazuje znaczenie każdego z tych czynników (nauczyciele i nauczanie, współżycie młodzieży, dom, samowychowanie), zwraca uwagę na obowiązki szkoły w stosunku do uczniów, potrzebujących największej opieki, ustala wreszcie funkcje poszczególnych czynników kierujących (kierownik, opiekunowie klasowi). --- ✪ --- Rozdział następny: »Uczniowie« zawiera 4 części. Pierwsza mówi o zadaniach i obowiązkach uczniów, dając obraz tego wzorca, którego poziom winien starać się osiągnąć każdy uczeń. Druga część zawiera bardzo szczegółowe przepisy przechodzenia uczniów ze szkoły do szkoły — a więc dotyczy zjawiska dla szkół powszechnych bardzo pospolitego, mającego charakter masowy, a pod względem społecznym niezmiernie doniosłego, zwłaszcza z uwagi na różnorodność organizacji szkół powszechnych. Część trzecia omawia zasady oceniania uczniów i w związku z tem — przechodzenia z klasy do klasy. Nadzwyczaj ważne są postanowienia, traktujące w odrębny sposób uczniów najmłodszych, t. j. kl. I. Wreszcie czwarta część tego rozdziału mówi o ukończeniu szkoły powszechnej i wynikających stąd uprawnieniach; wyjaśnia też uprawnienia, wynikające z ukończenia nie całej szkoły, lecz pewnych jej części. --- ✪ --- Ostatnim rozdziałem statutu są postanowienia przejściowe, normujące w okresie wyjątkowo trudnych warunków finansowych liczbę uczniów w szkołach różnych stopni.

III.

✪ --- Jak wspomniałem wyżej, statut ma dać obraz przyszłej szkoły. W poprzednim rozdziale podałem krótko jego układ i treść; należałoby obecnie przejść do szczegółowego rozpatrzenia zawartych w statucie wytycznych. --- ✪ --- Co do rozdziałów, dotyczących ogól-

nych zasad organizacyjnych i stopni szkół, organizacji nauczania, jak również przechodzenia uczniów ze szkoły do szkoły — powołuję się na artykuły moje »Przebudowa szkoły powszechnej« i »Szkoły powszechne różnych stopni«, umieszczone w Nr. 2—3 i Nr. 4 »Oświaty i Wychowania«. Artykuły te, aczkolwiek wyprzedziły w czasie pojawienie się statutu szkół powszechnych, zawierają jednak wystarczające wyjaśnienia odpowiednich rozdziałów statutu. ✪ --- Niektóre inne rozdziały statutu, jak »zadania szkoły powszechnej«, »czas nauki«, »zadania i obowiązki uczniów« — są dostatecznie jasne z tekstu statutu i z wyżej podanych streszczeń. --- ✪ --- Dla wytworzenia sobie obrazu przyszłej szkoły należy natomiast dać wyjaśnienia intencyj statutu odnośnie do niektórych innych jego rozdziałów.

IV.

✪ --- Sprawa kierowania szkołą powszechną nie została dotychczas przez życie i praktykę postawiona dostatecznie jasno i zdecydowanie. Prawda, że już w 1923 r. ukazały się przepisy, dotyczące zakresu działania kierownika szkoły i Rady Pedagogicznej, jednakże bądź dla pewnej w nich niejasności, bądź siłą przyzwyczajeń nauczycieli i władz szkolnych — nie weszły one w należytej mierze w praktykę życiową szkół. Kierownik pozostał, w większości przypadków, jakimś półprzełożonym i stał się pół-odpowiedzialnym za stan szkoły: jego stosunek do podwładnych mu nauczycieli z jednej strony, a do inspektora szkolnego z drugiej — układał się najczęściej niedość jasno. --- ✪ --- Olbrzymi wzrost liczby szkół wyżej zorganizowanych, rozszerzenie agend i kompetencyj inspektora szkolnego, wreszcie umocnienie stanowiska i znaczenia szkoły powszechnej nie pozwalają pozostawić na przyszłość zagadnienia roli kierownika szkoły w stanie dotychczasowym. Konieczny stał się racjonalny podział czynności, władzy i odpowiedzialności. Szkoła powszechna wyrosła na ogniwo podstawowe w organizacji szkolnictwa, a jej kierownicy muszą stać się świadomymi swych zadań i znaczenia pracownikami. Że zaś szkoła musi być związana ze środowiskiem tetniącemi życiem więzami, kierownik jej nie może ograniczyć się do funkcyj czysto wewnętrzno-szkolnych. Dlatego też — poza organizowaniem, harmonizowaniem i nadzorowaniem biegu życia szkolnego — kierownik winien trzymać rękę na pulsie życia tego środowiska, w którem się szkoła znajduje. --- ✪ --- Kierownik nietylko nie może tu być

zastąpiony przez inspektora szkolnego, lecz odwrotnie: to on musi informować inspektora o potrzebach rejonu — potrzebach czysto szkolnych i ogólnooświatowych. W stosunku do wszystkich osób, zatrudnionych w szkole, kierownik jest ich przełożonym, dla nauczycieli nadto doradcą, dla młodzieży — głównym wychowawcą. ✪ --- Rada Pedagogiczna istnieć może dopiero tam, gdzie będzie liczyła napewno przynajmniej 3 członków, a więc w szkołach II i III stopnia. W szkołach stopnia I, gdzie liczba jej członków mogłaby spaść do 2 lub 1, Rada Pedagogiczna traci rację bytu. ✪ --- W pewnych sprawach rola Rady Pedagogicznej będzie szczególnie ważna; wystąpią wreszcie i takie kwestje, w których Rada będzie miała prawo decyzji. Statut odsyła wykaz tych spraw do specjalnych przepisów; w każdym razie znajdą się wśród nich sprawy uczniowskie.

V.

✪ --- Najcharakterystyczniejsze wskazówki co do programu i metod nauczania, zawarte w rozdziale V statutu, są następujące: ✪ --- Program nauczania ma zapewnić wykształcenie ogólne, niezbędne dla każdego przyszłego obywatela, obracać się przedewszystkiem w zakresie kultury Polski, a w wyniku pogłębić stosunek młodzieży do Państwa Polskiego. --- ✪ --- W materjale nauczania, które winno mieć charakter wybitnie praktyczny, należy uwzględnić zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym się szkoła znajduje. --- ✪ --- Nauczanie oparte jest przedewszystkiem na pracy w szkole. Nauka domowa początkowo odgrywa rolę bardzo ograniczoną ilościowo i jakościowo, w miarę rozwoju uczniów zajmuje miejsce pocześniejsze, zawsze jednak ilościowo ustępuje pracy w szkole. --- ✪ --- Aczkolwiek statut nie zawiera kategorycznego nakazu używania podręcznika, to jednak wyznacza mu taką rolę, że w zakresie wielu przedmiotów czyni podręcznik całkowicie niezbędnym; rola ta prócz tego staje się coraz to donioślejsza w miarę posuwania się ucznia w rozwoju ogólnym i w zdobywaniu umiejętności posiłkowania się podręcznikiem. --- ✪ --- Niezależnie od znaczenia środków pomocniczych oraz urządzeń szkolnych — statut przypisuje pierwszorzędną rolę zaprawieniu ucznia do umiejętnego wykorzystywania wszystkiego, co mu szkoła dać może. Nie to jest decydujące, co uczniowi do spożycia podamy, lecz to, co on sobie z tego pokarmu przyswoi. A przyswojenie wartości wychowawczych

i wiadomości oraz umiejętności możliwe jest tylko pod warunkiem czynnego i żywego udziału ucznia w pracy, jaką pod tym względem prowadzi szkoła. Jakiekolwiek więc metody nauczania zastosuje szkoła — muszą one mieć na widoku rolę samodzielnej pracy ucznia.

Wybór metody należy do nauczyciela. »Żadna metoda — głosi statut — nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu«. Nie oznacza to jednak, że w każdym przypadku można stosować i uznawać za celową każdą metodę. Musi być ona ściśle dostosowana do warunków, w jakich pracuje szkoła. A więc i oblicze danej szkoły, i stosowany podręcznik, i posiadane urządzenia muszą, obok skłonności osobistych nauczyciela, zaważyć przy wyborze metody. Nikt nie może uznać określonej metody za jedynie zbawienną i dopuszczalną — ale stąd też wynika, że stosowanie najbardziej »nowoczesnej« czy popularnej metody nie może być a priori aprobowane, a więc nie może uwalniać nauczyciela od obowiązku kontrolowania, czy jego postępowanie metodyczne jest w danych konkretnych warunkach celowe i skuteczne.

VI.

Przechodząc do omawiania rozdziału »Program i organizacja pracy wychowawczej« muszę zauważyć, że myliłby się ten, ktoby sądził, że »Statut« pokusił się o podanie programu wychowania w postaci podobnej do tej, jaką przybiera program nauczania. Statut ani tak zbudowanego programu wychowania nie zawiera, ani też nie odsyła czytelnika do jakiejkolwiek innej publikacji, w którejby się taki program mieścił. Przyczyny takiego stanu rzeczy są jasne i zrozumiałe. Szkoła nie ma przerobić odpowiedniego pensum wychowawczego, podzielonego na klasy czy też działy wychowawcze, gdyby nawet szukać możności podobnego rozdrobnienia i wyspecyfikowania. Jeżeli w odniesieniu do nauczania standaryzacja pewnego minimum jest do pomyślenia (stąd »wyniki« w programach nauczania), to próby podobne w stosunku do wychowania skazane byłyby zgóry na niepowodzenie. Co więcej, byłyby one zaprzeczeniem tego ducha ustawy ustrojowej, którego odbicie znajdujemy na wstępie do tej ustawy, wprowadzającej »takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej«. Wychowywać twórczego obywatela drogą przepisanych detalicznie zabiegów wychowawczych — niepodobna.

Możnaby w ten sposób wytwarzać zautomatyzowane manekiny — a więc iść w kierunku wprost odwrotnym, niż wskazany w ustawie ustrojowej. --- ✪ --- Inna sprawa, że w stosunku do wyników wychowania w szkole powszechnej zwrot dotyczący »świadomości obowiązków« i »twórczości« musi być zastąpiony przez postulaty mniejszej wysokości, przystosowane do wieku uczniów tej szkoły. Stąd też »Statut« ogranicza swoje wskazówki, dotyczące programu wychowania, do sformułowania następującego: --- ✪ --- »Program wychowania winien, zgodnie z funkcją społeczno-państwową szkoły powszechnej, zapewnić dzieciom — przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne — podstawy wychowania, niezbędne dla każdego obywatela, oraz właściwe przygotowanie do życia z należytem uwzględnieniem kultury życia codziennego. Program ten winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci«. --- ✪ --- Na tle tej charakterystyki ogólnej każda szkoła winna budować własny plan konkretnych środków oddziaływań wychowawczych. Rozpiętość i budowa tego planu będzie w każdem środowisku inna, a nadto nie może nawet w obrębie jednej szkoły usztywnić się w stałych i niezmiennych formach; przeciwnie, z narastaniem potrzeb środowiska i zmianą możliwości wychowawczych winna się do nich conajmniej przystosowywać, jeśli nie umiarkowanie je wyprzedzać. --- ✪ --- Jakikolwiek plan wychowawczy wypracuje sobie szkoła, jakiekolwiek czynniki czy osoby wprzęgnie do jego realizacji — konieczne jest koordynowanie wszystkich tych poczynań i środków. I znów statut wskazuje tu na kierownika szkoły, jako organizatora i dyrygenta wszystkich działań wychowawczych szkoły. --- ✪ --- Statut wskazuje dalej niezbędne warunki oddziaływań wychowawczych. Przedewszystkiem więc »poznanie dziecka i środowiska, w którem ono żyje, jest niezbędnym warunkiem pracy wychowawczej w szkole«. Podobne akcenty, podnoszące ważność znajomości terenu oddziaływań szkoły, spotykamy w statucie wielokrotnie: przy wskazaniu zadań szkoły (»szkoła... jest powołana do tego, by przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczyniać się do rozwoju kultury i oświaty tego środowiska«); przy wskazywaniu obowiązków kierownika, który »winien znać rejon szkoły pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej, oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych«; podobnie i nauczyciele, którzy, by móc uczyć i wychowywać, poznają »właściwości psychiczne i fizyczne uczniów,

 warunki ich życia i pracy«, jak również cechy środowiska. Przy nauczaniu statut mówi, że winno ono być dostosowane »przedewszystkiem do najbliższego środowiska szkoły«. Wreszcie przy ocenie ucznia statut poleca nauczycielowi urabianie sobie opinji o uczniu przez poznawanie »warunków domowych życia i pracy ucznia«. Samo wyliczenie powyższe wskazuje, jaką rolę przypisuje statut związaniu szkoły ze środowiskiem — i jak uzależniony być musi plan oddziaływania szkoły od gruntownej znajomości tego środowiska, jeśli ma być wartościowym. --- ✪ --- Szkoła, jako instytucja wychowująca, musi przedewszystkiem ułatwić dzieciom, wchodzącym w jej progi, przeżycie tego przełomu, jakim jest przejście od warunków domowych do pierwszego w ich życiu znalezienia się w warunkach całkowicie odmiennych. To życie w gromadzie winno stanowić przygotowanie do przyszłego życia w szerszem społeczeństwie. --- ✪ --- Ze środków wychowawczych, jakiemi rozporządza szkoła powszechna, statut uważa za najważniejszy bezpośredni wpływ osobisty kierownika i nauczycieli na uczniów. Rzeczywiście też, o ile zasięg tego wpływu jest wielki nawet w wieku późniejszego kształcenia się, to w szczególności w tym okresie życia, który dziecko spędza w szkole powszechnej, jest on przemożny. Autorytet wychowawcy jest tu bezsprzeczny, stąd przykład wychowawcy bezwzględnie obowiązujący, jego wola — jest przykazaniem, jego życzliwość — odpłacana życzliwością. Mimowoli nastręcza się refleksja, jak odpowiedzialna jest rola nauczyciela, przed którym otwierają się takie możliwości... --- ✪ --- Drugiem zkolei narzędziem wychowawczem jest nauczanie. Przez dobór i wyzyskanie treści, przez dobrą organizację nauczania, przez stosunek nauczyciela do swej pracy, przez budzenie i wyrabianie w uczniu samodzielności, ambicji pracy, wytrwałości — nauczanie zawiera olbrzymie wartości wychowujące umysłowo i moralnie. I znów, choć statut tego nie mówi, — jest tu temat do rozmyślań nad utratą, jaką sprowadziłoby zaniedbanie możliwości wychowawczych, zawartych w nauczaniu. --- ✪ --- Trzecim środkiem jest dopomaganie uczniom do samowychowywania się. Pomoc ta — to znaczy przedewszystkiem stworzenie odpowiednich warunków — powinna być okazywana nietylko ogółowi uczniów, lecz i poszczególnym jednostkom, w szczególności zaś mniej zdolnym i upośledzonym życiowo w jakimkolwiek względzie. --- ✪ --- Czwartym środkiem jest organizowanie życia zbiorowego. I tu statut wskazuje jako p o d s t a w o w ą formę życia zbiorowego w szkole —

klasę (lub komplet, o ile uczą się razem 2 klasy). --- ✪ --- Ta pozornie banalna prawda zasługuje, mojem zdaniem, na baczną uwagę. I to nietylko dlatego, że w ogromnej większości szkół jest to dotychczas j e d y n a forma życia zbiorowego, ale i z tego powodu, że tam, gdzie są też inne formy — organizacje klasowe i międzyklasowe, a nawet międzyszkolne — klasa winna zachować swe przodujące znaczenie. Gdy bowiem powstawanie, rozwój czy upadek innych organizacyj jest zależne od szeregu różnorodnych przyczyn i okoliczności, gdy dalej niejednokrotnie organizacje te są tworami niepozbawionemi sztuczności, gdy wreszcie tu i owdzie żyją one w atmosferze cieplarnianej i niezawsze są odpowiednikiem istotnych potrzeb i zainteresowań uczniów — to klasa jest formą naturalną i nieprzemijającą, żyjącą w ciągu wszystkich niemal godzin szkolnego obcowania dziatwy. Jeśli więc szkoła ma zamiar powoływać do życia inne formy życia zbiorowego, któreby spełniły istotne postulaty wychowawcze, a więc wyrastały z potrzeb młodzieży i posiadały dostateczny zasób własnych sił żywotnych, to dokazać tego może tylko przy należycie rozwiniętem życiu koleżeńskiem klas. ✪ --- Piątym wreszcie środkiem oddziaływań wychowawczych, o których mówi statut, jest utrzymywanie w pracy wychowawczej stałej łączności z domem. Nie chodzi tu oczywiście o informowanie domu o niepowodzeniach szkolnych ucznia. Zapewne, że i ten obowiązek ciąży na szkole; ale źle organizowałaby swe stosunki z rodzicami szkoła, któraby do tego tylko lub do pociągania rodziców do świadczeń ograniczyła swą łączność z domem ucznia. To, na co już tyle razy kładł statut nacisk — znajomość i wżycie się szkoły w środowisko, możność oddziaływania na nie — nie da się pomyśleć bez zorganizowanych stałych i bliskich stosunków z rodzicami. ✪ --- Ma zresztą szkoła organy, przez które te stosunki winny być nawiązane i utrzymane. Główny wychowawca — kierownik i opiekunowie klasowi są temi organami wzajemnie się uzupełniającemi w wyczuwaniu potrzeb środowiska przez ścisły kontakt z dziećmi szkolnemi i ich rodzicami.

VII.

✪ --- Z rozdziału VII statutu, zatytułowanego »Uczniowie«, szczegółowego omówienia wymaga trzecia jego część, dotycząca oceny uczniów. Statut nie ogranicza się do unormowania samej tylko formalnej procedury oceniania ucznia, lecz przedewszystkiem poleca

 nauczycielowi szereg czynności i działań, poprzedzających wystawienie oceny i ściśle z momentem oceniania związanych. Wpierw, nim oceni, musi nauczyciel wszechstronnie i dokładnie poznać właściwości psychiczne i fizyczne ucznia, jego warunki domowe, jego ustosunkowanie się do pracy. Dalej nauczyciel ma wniknąć w trudności, których uczeń nie może pokonać i starać się wykryć przyczyny niepowodzeń w pracy. Po tem stadjum poznawczem następuje okres oddziaływania, udzielania wskazówek i pomocy w pracy. Dopiero dalej występuje moment oceny i wystawienia odpowiedniego stopnia. ✪ --- Jest rzeczą ciekawą, że statut pomija sprawę t. zw. »skali ocen«, stojąc widocznie na stanowisku, iż jest to kwestja mniejszego znaczenia i uregulowanie jej może odbyć się w drodze szczegółowych zarządzeń. --- ✪ --- Natomiast statut omawia zasady promowania uczniów z klasy do klasy, przyczem wprowadza przepis, nakładający na kierownika szkoły obowiązek dokładnego zbadania wspólnie z nauczycielem tych uczniów, którym grozi nieuzyskanie promocji. Statut podkreśla szczególną wagę tego przepisu w stosunku do uczniów takich klas, w których wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel. --- ✪ --- Statut jaskrawo wyróżnia sposób oceniania uczniów najmłodszych, t. j. klasy I. Uczniowie ci nie otrzymują ani wyrażonych w stopniach ocen, ani też świadectw szkolnych, wszystko to zastępuje globalna opinja nauczyciela o uczniu. Co do przechodzenia do kl. II, statut oświadcza, iż »wszyscy uczniowie kl. I przechodzą w zasadzie do kl. II«. Pozostawienie więc ucznia na drugi rok w kl. I jest wyłomem w tej zasadzie, jest wyjątkiem; statut wyjątek taki przewiduje, uzależnia go jednak od kryterjum osobliwszego, bo negatywnego. Gdy co do uczniów innych klas kryterjum przejścia polega na posiadaniu przez ucznia dostatecznych ocen, to w stosunku do uczniów klasy I, gdzie niema ani ocen, ani właściwego promowania, a odbywa się automatyczne niejako przejście do kl. II, występuje kryterjum zatrzymania na rok drugi. Z tego właśnie powodu ma ono charakter negatywny: uczeń klasy I może być pozostawiony na rok drugi wtedy jedynie, gdy wskutek słabego rozwoju i przygotowania w żaden sposób nie będzie mógł sprostać wymaganiom programu klasy II. --- ✪ --- Nikomu, kto stykał się z życiem szkoły, a w szczególności z losami najmłodszych, pierwszorocznych malców, nie trzeba wyjaśniać, jak daleko idący przewrót wywoła to postanowienie statutu w stosunkach dotychczasowych. Dla tych, komu mogłoby ono wydawać się zbyt

śmiałem i »bezprzykładnem« wspomnę, że potworna (przeszło 20%) dotychczasowa drugoroczność w tej klasie jest niesłychanem nieporozumieniem i omyłką, niespodziewanie wyrosłą i wybujałą na gruncie Polski niepodległej, ani nie mającą uzasadnienia wobec dobrych naogół uzdolnień dzieci polskich, ani niepraktykowaną na ziemiach polskich przed odzyskaniem niepodległości. Omyłka ta prześladuje zresztą szczególnie dzieci polskie; tak np. na zachodzie Rzeczypospolitej procent uczniów niepromowanych w szkołach polskich jest wyższy, niż w szkołach niemieckich i to bez objektywnych przyczyn tej różnicy. Są zaś kraje w Europie (np. Włochy), gdzie całe 4 pierwsze lata nauki obchodzą się bez procesu, analogicznego do naszego »promowania«. To też wprowadzona przez statut procedura, ustanawiająca zasadniczo dopiero po 2 latach nauki pierwszy etap oceniający postępy dzieci, że tak powiem »ilościowo«, t. j. przy pomocy stopni, wydaje się zdrowem unormowaniem, chroniącem z jednej strony najmłodsze dzieci od zbyt rygorystycznych i nieprzystosowanych do ich wieku wymagań w zakresie poszczególnych »przedmiotów nauczania«, które w rzeczywistości na tym poziomie dają się rozróżniać raczej nominalnie, niż w praktyce nauczania, z drugiej zaś strony — zabezpieczającem interesy szkoły przed automatycznem posuwaniem dzieci w zbyt daleko idące poziomy nauczania, gdzie potrzebny jest już dobór i osiągnięcie określonych wyników.

VIII.

✪ --- Spróbujmy teraz wydobyć najbardziej charakterystyczne cechy szkoły powszechnej, wskazane przez ustawę ustrojową i przez statut. --- ✪ --- A więc przedewszystkiem szkoła powszechna stanowi pierwsze ogniwo w organizacji nauczania i wychowania publicznego. Jej program nauczania i wychowania odpowiada naczelnym postulatom wychowania i kształcenia ogółu, wskazanym w ustawie ustrojowej, a organizacja przystosowana jest do tego, by umożliwić ogółowi obywateli wypełnienie konstytucyjnego obowiązku kształcenia dzieci. Jest ona istotnie p o w s z e c h n a, gdyż dla tych, którzy na jej poziomie kończą swe wykształcenie, przerobienie jej programu jest obowiązkowe, a do dalszych etapów wykształcenia niema absolutnie dostępu bez przejścia przez jej zakres programowy. --- ✪ --- Każda poszczególna szkoła jest organizmem, posiadającym organy kierownicze i wykonawcze, rozwinięte stosownie do jej potrzeb i wielkości;

organy te mają jasno wytknięte ogólne cele, zadania i metody działania, do których wykonania są przez swe przygotowanie i zakres działania przystosowane. Jednakże realizacja tych celów i zadań oraz dobór właściwych środków nie jest dla poszczególnej szkoły możliwy bez gruntownego poznania warunków i uwzględnienia potrzeb tego środowiska, w którem dana szkoła żyje i działa. Ten związek szkoły ze środowiskiem jest z natury rzeczy nacechowany najwyższą żywotnością w ramach stosunków wewnętrzno-szkolnych; musi być jednak żywym i poza temi ramami i sięgać aż do granic, zakreślonych przez wciąż narastające wzajemne zainteresowania szkoły i środowiska. --- ✪ --- Wydaje mi się, że w ramach podanych wyżej określeń mieści się treść istotnych tendencyj statutu. Nie pragnie więc statut widzieć w Polsce takiej organizacji szkół, przy którejby od Pucka do Zaleszczyk i od Pińska do Zbąszynia przerabiano w tym samym czasie identyczny materjał nauczania i temi samemi chwytami metodycznemi — żąda natomiast, by na całym obszarze Rzeczypospolitej realizowano nauczanie i wychowywanie przyszłego obywatela, wybierając takie środki z pośród zaleconych w formie ogólnej, jakie są w danem środowisku dla tego celu najskuteczniejsze. --- ✪ --- Wynika stąd ostateczny, końcowy wniosek. Statut daje wyraz przeświadczeniu, iż nie pisane w najlepszej nawet woli i z najlepszem rozumieniem programy czy zalecenia, lecz ich rozumne wykonanie stanowić będą o istotnej wartości szkoły. Prawdziwa skuteczność dokonywanej reformy szkolnictwa pozostaje w rękach nauczycielstwa. ________________ S. KLEBANOWSKI

USTRÓJ SZKOLNICTWA ROLNICZEGO

I.

✪ --- Uwagi poniższe są poświęcone ustrojowi szkół rolniczych typu zasadniczego, ustalonemu w rozporządzeniu Ministra W. R. i O. P. z dnia 21 listopada 1933 r. Tem samem nie wyczerpują one całokształtu zagadnienia oświaty rolniczej, dotyczą jedynie pewnego fragmentu sprawy, niezwykle skomplikowanej i trudnej. --- ✪ --- Przy ustalaniu organizacji szkolnictwa rolniczego Ministerstwo posiłko-

wało się tą samą metodą pracy, co przy innych działach szkolnictwa. Celem zorjentowania w niej czytelników przytoczymy w możliwie największym skrócie przesłanki rozumowe, na podstawie których zostały ustalone typy i stopnie szkół rolniczych, rozpoczynając od krótkiej charakterystyki rolnictwa i analizy pracy rolników. --- ✪ --- Produkcja rolnicza obejmuje dwa zasadnicze działy: wytwarzanie płodów i organizmów roślinnych oraz płodów i organizmów zwierzęcych. Produkcja ta odbywa się na terenie gospodarstw wiejskich, których obszar ogólny wynosi 37,8 miljonów ha, w tem około połowy gruntów ornych. --- ✪ --- Użytkowanie ziemi jest nader różnorodne na terenie poszczególnych regjonów. Grunty orne zajmują maximum powierzchni w woj. warszawskiem (66%) i w woj. zachodnich (62%). Tereny zalesione stanowią największą część powierzchni na wschodzie i południu Polski (29 i 27%). Minimalne nieużytki posiadają województwa południowe i woj. poznańskie (5 i 6%).Nietylko jednak sposób użytkowania ziemi odróżnia rolnictwo na poszczególnych terenach kraju; intensywność gospodarki, rodzaje upraw, struktura rolna i t. p. stwarzają niezwykłą różnorodność gospodarstw rolnych i wpływają na udział poszczególnych terenów w ogólnej produkcji rolnej. ✪ --- Pod względem powierzchni, zajętej pod uprawę, na plan pierwszy wysuwają się: żyto (5,8 milj. ha), ziemniaki (2,7 milj. ha), owies (2,2 milj. ha), pszenica (1,8 milj. ha), jęczmień (1,3 milj. ha), buraki (0,15 milj. ha). --- ✪ --- Przeciętne zbiory z ha wahają się nietylko w zależności od wielkości gospodarstw, dając maksymalne zbiory w większych gospodarstwach, ale, i to przedewszystkiem, od stopnia kultury rolnej. --- ✪ --- Wydajność z jednostki powierzchni jest w Polsce jeszcze nader niska, mimo, że ulega stałej poprawie. Stoimy niemal na ostatnich miejscach w tabeli krajów produkujących, osiągając przeważnie $^1/_2$ — $^1/_8$ zbiorów, otrzymywanych w krajach europejskich o maksymalnej wydajności z ha. Tylko w niektórych działach, jak len i konopie na nasienie, zajmujemy jedno z pierwszych miejsc. Siły produkcyjne ziemi są wyzyskane zupełnie niedostatecznie i doprowadzenie kultury rolnej w całym kraju do wyższego poziomu, np. istniejącego obecnie na terenie Poznańskiego, pozwoliłoby wydajność naszego rolnictwa co najmniej podwoić. --- ✪ --- W dziedzinie hodowli pod względem ilości posiadanych zwierząt wysuwamy się na jedno z pierwszych miejsc wśród państw europejskich. Jednakże materjał hodowlany jest nader niejednolity i w dużym stopniu małowartościowy. Stan ten ulega stopniowej poprawie dzięki akcji

prowadzonej przez władze publiczne i organizacje rolnicze. Gospodarze wiejscy wykazują zatem w Polsce duże braki jako producenci zarówno w dziale roślinnym, jak zwierzęcym. Podobne braki wykazują gospodarstwa rolne pod względem racjonalnej organizacji administracyjnej i handlowej, która w dużej ilości gospodarstw właściwie nie istnieje. --- ✪ --- Dokładna ilość gospodarstw rolnych — warsztatów wytwórczych — jest trudna do ustalenia, gdyż spis ludności z 1921 r. nie objął terytorjum całego kraju, a pozatem nie był przeprowadzony dosyć dokładnie. Dane spisu na skutek reformy rolnej i naturalnych procesów w ustroju rolnym ulec musiały od 1921 r. znacznym zmianom. Z pewnem przybliżeniem można dziś mówić o istnieniu w Polsce 3.600 tys. gospodarstw rolnych. --- ✪ --- Liczba powyższa sama przez się nic nie mówi, należy bowiem wziąć pod uwagę niezwykłą różnorodność gospodarstw rolnych. Pewne światło dać może tutaj porównywanie gospodarstw możliwie jednorodnych i stąd dla celów analizy zawodu zastosowano podział gospodarstw na typ włościański i folwarczny. Ustalenie ścisłej granicy pomiędzy gospodarstwami rolnemi włościańskiemi i folwarcznemi jest trudne, zależy ona bowiem od klimatu i właściwości gleby, od systemu uprawy i stosunków społecznych oraz gospodarczych. Folwarcznem przedsiębiorstwem rolnem jest w rozumieniu niniejszego takie gospodarstwo, które, posiadając odpowiednio duży teren, jest zarządzane przez właściciela (dzierżawcę, administratora), nie wykonującego prac fizycznych i dozoru, a posługującego się w tym celu odpowiednim personelem wykonawczym. Gospodarstwo małe, włościańskie opiera się wyłącznie lub przeważnie na pracy samego właściciela i jego rodziny. Typem przejściowym pomiędzy temi gospodarstwami jest gospodarstwo średnie, należące zarówno do typu gospodarstw włościańskich, jak folwarcznych, w którem właściciel nietylko pełni funkcje organizacyjne, ale również i wykonawcze, posługując się jednak, poza swą rodziną, zawsze pracą najemną robotników rolnych. ✪ --- W gospodarstwie folwarcznem produkcja opiera się przedewszystkiem na robotniku najemnym przy jednoczesnem stosowaniu na coraz szerszą skalę udoskonalonych maszyn i narzędzi rolniczych. Aczkolwiek w rolnictwie, z uwagi na zależność od sił naturalnych, podział pracy i specjalizacja techniczna odgrywa niewątpliwie mniejszą rolę niż w przemyśle, to jednak zagadnienia organizacji pracy we wszystkich swych przejawach występują z coraz większą siłą, aczkolwiek w różnej formie, zarówno na terenie gospodarstw wło-

ściańskich, jak i gospodarstw folwarcznych. --- ✪ --- Charakterystyczną cechą gospodarstw włościańskich, szczególnie małych, jest wybitne nastawienie konsumcyjne. Włościanin do dziś dnia produkuje przedewszystkiem dla siebie, oddając na rynek nadmiar produkcji ponad własne potrzeby. Wobec niskiego stanu tych potrzeb i ciągłego ich ograniczania zbywalny nadmiar produkcji stanowi w całości pokaźną pozycję. Gospodarstwa małorolne kładą silny nacisk na dział chowu i użytkowania zwierząt, uzyskując z tych źródeł podstawowe swe dochody. Niemniej w wielu wypadkach, szczególnie zaś w gospodarstwach karłowatych, dochód rolniczy nie wystarcza na utrzymanie rodziny, jednocześnie zaś występuje nadmiar sił roboczych. Stąd w gospodarstwach tych mamy do czynienia z dodatkowem zatrudnieniem zarobkowem na terenie innych gospodarstw rolnych, w przemyśle domowym i t. p. --- ✪ --- Gospodarstwa włościańskie dzielone są w różnorodny sposób. W statystyce urzędowej Głównego Urzędu Statystycznego rozróżnia się gospodarstwa poniżej 5 ha (gospodarstwa drobnowłościańskie), których posiadamy obecnie około 2.360 tysięcy, gospodarstwa 5—20 ha (gospodarstwa średnie włościańskie), które istnieją obecnie w liczbie około 1.120 tysięcy, wreszcie gospodarstwa 20—50 ha (gospodarstwa kmiece, wielkochłopskie), których liczba wynosi obecnie około 81 tysięcy. Ostatnia grupa gospodarstw zbliża się w wielu wypadkach swym charakterem do gopodarstw folwarcznych. --- ✪ --- Gospodarstwa włościańskie stanowią 99% wszystkich gospodarstw i zajmują 52% powierzchni ogólnej. Liczby te ilustrują ich wielkie znaczenie państwowe. Dlatego też fakt, że produkcja tych gospodarstw zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym stoi na nader niskim poziomie, że wytwórczość ich jest często niedostosowana do warunków naturalnych i gospodarczych, a stąd warsztaty rolne nie są należycie wykorzystane, że w rolnictwie przeważa dotychczas nastawienie konsumcyjne, a nie nastawienie produkcyjne i handlowe, wymaga przedsięwzięcia całego szeregu środków zaradczych. Jedną z podstawowych przyczyn tych niedomagań jest niedostateczne przygotowanie zawodowe do pracy na roli najszerszych warstw ludności rolniczej, która, tkwiąc w rutynie i różnorodnych przesądach, nie umie wykorzystać zdobyczy wiedzy rolniczej i dostosować się do zmiennych warunków życiowych i gospodarczych. Z całą siłą zatem występuje zagadnienie oświaty rolniczej we wszystkich znanych jej formach i przejawach. --- ✪ --- Do gospodarstw folwarcznych powszechnie zalicza się gospodarstwa powyżej 50 ha.

 Z punktu widzenia szkolnego stanowią one jednolitą grupę gospodarstw, mimo że i w tej grupie występują małe, średnie i większe gospodarstwa. Ogólna liczba tych gospodarstw wynosi 28.000, przyczem zajmują one 48% powierzchni kraju. --- ✪ --- Gospodarstwa folwarczne produkują przedewszystkiem na zbyt. Produkcja w nich stoi na poziomie znacznie wyższym, niż w gospodarstwach włościańskich, czemu sprzyja, pomijając cały szereg czynników natury gospodarczej, gruntowniejsze przygotowanie pracowników kierujących wytwórczością. Gospodarstwa folwarczne obejmują całokształt produkcji rolnej w jej zasadniczych działach: produkcji roślinnej, zwierzęcej, ogrodniczej i leśnej. Wzajemne ustosunkowanie się tych działów jest nader różnorodne, zależy bowiem od warunków naturalnych, gospodarczych i kulturalnych danego ośrodka. --- ✪ --- W stopniu silniejszym znacznie niż w gospodarstwach włościańskich występuje na terenie gospodarstw folwarcznych dostosowywanie produkcji do nowoczesnych wymagań rynku. Obok gospodarstw, w których wszystkie działy produkcji występują mniej więcej równomiernie, tworzone są gospodarstwa, w których punkt ciężkości leży na jednym z działów produkcji, bądź też, idąc dalej, na produkcji pewnych gatunków roślin lub zwierząt domowych. Wreszcie w gospodarstwach folwarcznych większych występują często różnorodne przemysły rolne przetwórcze, związane ściśle z samem gospodarstwem. --- ✪ --- Dwie trzecie ludności w Polsce czerpie środki utrzymania z rolnictwa. To też pod względem ilości pracowników gospodarstwa wiejskie stanowią największą grupę zawodową. Liczba dorosłych pracowników przekracza niewątpliwie 9 milj. osób. Ilość samodzielnych gospodarzy i gospodyń wiejskich sięga 7 milj. osób; ilość robotników rolnych na terenie gospodarstw folwarcznych wynosi około 1 miljona. Szacunkowo również można ustalić, że gospodarstwa folwarczne zatrudniają około 60.000 sił kierowniczych i pomocniczych. Cyfry te wskazują, że przygotowanie zawodowe w rolnictwie musi mieć charakter masowy i że szkoły rolnicze, typów rozpatrywanych poniżej, będą mogły spełnić tylko drobną część zadania — zawodowego podniesienia rolnictwa. Główna część pracy w tej dziedzinie przypaść musi w udziale oświacie pozaszkolnej.

II.

✪ --- Rolnictwo jest podstawową gałęzią produkcji, dostarczającą ludności pożywienia i surowców do dalszego przetworzenia na wyroby konsumcyjne. Charakterystyczną cechą produkcji rolniczej jest

dominujące znaczenie czynnika przyrody. Zadanie człowieka polega na przysposobieniu przyrody do tworzenia, na wykorzystaniu właściwości i sił przyrody w sposób, pozwalający na osiągnięcie pożądanego efektu gospodarczego. Z tej właściwości produkcji rolniczej wynika konieczność posiadania przez rolnika nietylko odpowiedniej wiedzy fachowej, którą zdobywa nauką i doświadczeniem, ale również indywidualnego poznania przyrody, z którą rolnik współdziała. Zależność rolnictwa od czynnika przyrody wymaga specjalnej organizacji gospodarstwa rolnego, przedewszystkiem z tego powodu, że niemożliwa jest koncentracja pracy w jednem miejscu i w jednym czasie w takim stopniu, jak w produkcji przemysłowej. Produkcja rolnicza ma wybitny charakter sezonowy, wskutek czego zastosowanie organizacji pracy i metod produkcji przemysłowej jest w dużym stopniu ograniczone i utrudnione, a ich znaczenie stosunkowo mniejsze niż w przemyśle. --- ✪ --- Prace rolnika w racjonalnie prowadzonem gospodarstwie wiejskiem rozpadają się na dwa wielkie działy: prac organizujących produkcję i prac wykonawczych. W dziale prac organizujących na plan pierwszy wysuwają się prace przygotowawcze, polegające na: opracowaniu planu organizacji i ustaleniu kierunków gospodarstwa, dostosowanych do jego warunków naturalnych i gospodarczych, ułożeniu szczegółowego planu produkcji roślinnej i zwierzęcej na dany okres, sporządzeniu preliminarzy gospodarczych i zapewnieniu wszelkich niezbędnych środków dla realizacji zamierzeń. Ten dział prac znajduje się na terenie większości gospodarstw, szczególnie włościańskich, w zaniedbaniu, powodując przedewszystkiem zupełnie niedostateczne wyzyskanie warsztatów produkcji rolnej. --- ✪ --- Następnym działem prac organizacyjnych jest zarządzanie całem gospodarstwem pod względem technicznym, administracyjnym i handlowym, obejmujące w szczególności: wyznaczanie rodzaju, czasu i kolejności robót, dozorowanie prawidłowego i terminowego ich wykonywania, zapewnienie odpowiednich funduszów na zasilenie środków unieruchomionych i obrotowych gospodarstwa, organizację zakupu materjałów i środków produkcji oraz organizację zbytu produktów gospodarstwa, rejestrację cyfrową procesów gospodarczych, kontrolę wyników i wyprowadzanie na ich podstawie wniosków w odniesieniu do dalszej pracy. --- ✪ --- Dział prac wykonawczych obejmuje wykonywanie bezpośrednie wszelkich robót w gospodarstwie oraz nadzorowanie prawidłowego i terminowego ich wykonania. --- ✪ --- Zależnie od organizacji gospodarstwa, jego wielkości i zaopatrzenia,

w dziale tym ma miejsce różnorodnie stosowany podział pracy i jej mechanizacja. --- ✪ --- Prace organizujące i wykonawcze, jak już zaznaczaliśmy, są, zależnie od wielkości gospodarstwa, łączone w osobie jednego pracownika lub rozdzielane. W gospodarstwach włościańskich dział prac organizujących, z uwagi na wielkość gospodarstwa, jest w dużej mierze uproszczony i ułatwiony. Dominuje nad nim dział wykonania. W gospodarstwach większych czynności organizujące rozrastają się i komplikują, wymagając większej lub mniejszej ilości odpowiednio przygotowanych pracowników do ich wykonywania. ✪ --- Jak już zaznaczono, zadaniem gospodarstwa rolnego jest produkcja płodów roślinnych i zwierzęcych, dostosowana ściśle do warunków naturalnych i konjunkturalnych, pozwalająca na uzyskanie maksymalnego rezultatu działalności. W związku z tem specjalnego znaczenia dla produkcji rolnej nabiera zagadnienie zbytu wytworów gospodarstwa, zagadnienie znajomości rynku, jego potrzeb ilościowych i jakościowych, wreszcie znajomości form organizacyjnych zbytu. To ostatnie zagadnienie nabiera specjalnego znaczenia dla gospodarstw włościańskich.

✪ --- W szczegółowej analizie pracy, przeprowadzonej przez Ministerstwo, rozpatrywani są rolnicy, bezpośrednio zatrudnieni w procesie produkcji rolnej. Jako odrębne z punktu widzenia przygotowania pracowników i nie wchodzące w zakres niniejszych rozważań, zostały wyłączone i odsunięte do oddzielnych opracowań funkcje instruktorów i inspektorów rolnych. Podstawowe przygotowanie zawodowe dla tych pracowników jest analogiczne jak dla rolników, z tem jednak, że teoretyczne szkolne przysposobienie do pełnienia funkcyj instruktorskich i inspektorskich uzyskiwać winny jednostki posiadające w tym kierunku specjalne uzdolnienia i zamiłowania, po latach samodzielnej pracy zawodowej. Pominięte zostały również w analizie te stanowiska pracownicze, które wymagają od zajmujących je pracowników przygotowania akademickiego, jak prace naukowo-badawcze i doświadczalne. Również przy analizie pracy stanowisk kierowniczych w gospodarstwach folwarcznych, należy mieć na względzie, że brane są pod uwagę jedynie stanowiska dostępne dla pracowników ze średniem wykształceniem rolniczem. Stojąc bowiem na stanowisku, że pełnienie funkcyj kierowniczych zależne jest przedewszystkiem od osobistych cech charakteru i uzdolnień specjalnych człowieka, i że szkoła zawodowa nie może zgóry predestynować do zajmowania ta-

kich stanowisk, nie można nieuznawać faktu, że wyższe stopnie szkolnictwa zawodowego dają młodzieży taką sumę wiadomości i umiejętności, która pozwoli odpowiednim jednostkom osiąganie po odpowiedniej praktyce życiowej najwyższych stanowisk w organizacji gospodarczej narówni z ludźmi, posiadającymi wykształcenie akademickie. --- ✪ --- Analiza pracy, dokonana przez Ministerstwo, dotyczy włościanina-gospodarza wiejskiego oraz gospodyni wiejskiej, pracowników nadzorczych w gospodarstwach folwarcznych (karbowi, gumienni, pisarze podwórzowi), rządców i administratorów (kierowników gospodarstw folwarcznych) oraz kierowniczek gospodarstw kobiecych i ich pomocnic na terenie większej własności ziemskiej. Dla charakterystyki prac i uzasadnienia wniosków z nich wysnutych w odniesieniu do szkolnictwa przytaczamy poniżej fragmenty analizy pracy w gospodarstwach włościańskich i folwarcznych.

III.

✪ --- W pracy gospodarzy wiejskich w gospodarstwie włościańskiem na plan pierwszy wysuwają się czynności wykonawcze, związane z całokształtem gospodarstwa, a więc z uprawą roślin, chowem i użytkowaniem zwierząt, utrzymywaniem w porządku inwentarza rolniczego martwego, budynków i t. p. Prace organizacyjne na terenie gospodarstwa włościańskiego są stosunkowo mało skomplikowane, dotyczą bowiem objektów mniejszych, w których poza tem albo nie występują wcale siły robocze najemne, albo też w niewielkiej ilości. W niewielkiej skali i w prostej formie występują tu również zagadnienia finansowe, podatkowe i administracyjne, zbyt wytworów gospodarstwa i zakupu środków produkcji. --- ✪ --- Czynności nakreślone wyżej występują we wszystkich typach gospodarstw włościańskich. Zależnie od wielkości tych gospodarstw, ich warunków naturalnych i gospodarczych przesuwa się punkt ciężkości pracy rolnika na uprawę roślin lub hodowlę. W związku z racjonalizacją gospodarki rolniczej konieczne jest zwrócenie uwagi na właściwe wykorzystanie warsztatu rolnego przez włościan. I tak np. w gospodarstwach drobnowłościańskich winien być kładziony, w odpowiednich warunkach, nacisk na sadownictwo i warzywnictwo oraz chów i użytkowanie odpowiednich zwierząt. Będzie zadaniem między innemi szkół rolniczych oddziaływanie w tych kierunkach. Na terenie gospodarstw karłowatych i drobnowłościańskich występuje częstokroć dodatkowe zatrudnienie bądź na terenie innych gospodarstw, bądź w dziedzinie prze-

 mysłu ludowego i t. p. --- ✪ --- W związku z wykonywanemi czynnościami gospodarze wiejscy powinni posiadać przedewszystkiem praktyczną umiejętność racjonalnego wykonywania wszelkich prac w gospodarstwie oraz organizowania i prowadzenia włościańskich gospodarstw wiejskich w ścisłym związku z ich warunkami naturalnemi i gospodarczemi. Ponadto winni oni posiadać znajomość budowy i działania podstawowych maszyn rolniczych oraz praktyczną umiejętność dokonywania prostych napraw narzędzi, maszyn, wozów i uprzęży. Powinni posiadać podstawowe elementarne wiadomości teoretyczne z zakresu: zasad przyrodoznawstwa, chowu i użytkowania zwierząt, uprawy roślin, sadownictwa i warzywnictwa, organizacji gospodarstw włościańskich pod względem handlowym i administracyjnym, znawstwa wytworów gospodarstwa wiejskiego, elementów budownictwa wiejskiego i pożarnictwa. Gospodarze wiejscy winni się orjentować w życiu wiejskiem i jego elementach organizacyjnych oraz posiadać znajomość zasad spółdzielczości rolnej. --- ✪ --- Gospodarz wiejski winien odznaczać się: energją, przedsiębiorczością, zaradnością, zmysłem organizacyjnym, starannością. --- ✪ --- Rządca jest zatrudniony w większych gospodarstwach folwarcznych jako pomocnik administratora, w mniejszych zaś jest samodzielnym pracownikiem organizującym produkcję i wówczas zakres jego czynności pokrywa się z czynnościami administratora, analizowanemi dalej. W dalszych rozważaniach traktuje się rządcę jako pracownika w większych gospodarstwach folwarcznych. Rządca uruchamia i organizuje roboty na podstawie ustalonego planu gospodarczego; wydaje polecenia podwładnemu personelowi; czuwa nad należytem i terminowem wykonaniem prac we wszystkich działach gospodarstwa; instruuje wykonawców robót; prowadzi często zakupy środków produkcji i zbyt wytworów; prowadzi, względnie kontroluje, raporty gospodarcze. --- ✪ --- Stąd rządca winien posiadać praktyczną i w dostatecznej mierze teoretyczną znajomość ogólnej i szczegółowej uprawy roślin i hodowli zwierząt z elementami weterynarji, maszynoznawstwa rolniczego, towaroznawstwa produktów wiejskich oraz organizacji gospodarstw rolnych pod względem technicznym, handlowym i administracyjnym, ponadto podstawowe wiadomości z zakresu ogrodnictwa, leśnictwa, miernictwa, budownictwa wiejskiego i pożarnictwa. Z jego cech psychofizycznych wyróżnić należy: energję, inicjatywę, systematyczność, uzdolnienia organizacyjne, umiejętność postępowania z ludźmi. --- ✪ --- Administrator rolny

występuje na terenie większych, wyżej zorganizowanych gospodarstw folwarcznych. Do zakresu czynności administratora należy przedewszystkiem: ustalanie kierowników gospodarstwa na podstawie warunków naturalnych i gospodarczych i układanie programu gospodarczego na dłuższy okres oraz planów, będących rozwinięciem i sprecyzowaniem tego programu na krótsze okresy; układanie sezonowych i rocznych preliminarzy gospodarczych; organizowanie, normowanie i kontrolowanie pod względem technicznym wszystkich działów gospodarstwa przez wydawanie dyspozycyj i instruowanie podległych pracowników oraz odbieranie sprawozdań o wykonanych pracach i stanie gospodarstwa; prowadzenie zakupów środków produkcji i sprzedaży produktów, wytworzonych w gospodarstwie; organizowanie gospodarstwa pod względem administracyjnym. --- ✪ --- W związku z wykonywanemi czynnościami administrator rolny winien posiadać, poza odpowiedniem wykształceniem ogólnem i niezbędnym dla rolnika zakresem nauk przyrodniczych, praktyczną i teoretyczną znajomość wszystkich działów produkcji rolnej, z uwzględnieniem podstawowych przemysłów rolnych, znajomość organizacji gospodarstw rolnych (folwarcznych i włościańskich) pod względem technicznym, handlowym i administracyjnym, znajomość maszynoznawstwa rolniczego i towaroznawstwa zawodowego. Pozatem w zakres jego wiadomości wchodzą: podstawowe wiadomości z dziedziny ogrodnictwa, leśnictwa, miernictwa oraz budownictwa wiejskiego i pożarnictwa. Administrator rolny winien się odznaczać: przedsiębiorczością, inicjatywą, energją, systematycznością, uzdolnieniami organizacyjnemi, umiejętnością postępowania z ludźmi. --- ✪ --- Gospodyni wiejska na terenie gospodarstwa włościańskiego organizuje i prowadzi całokształt prac związanych z gospodarstwem wiejskiem kobiecem, a w szczególności: prowadzi chów bydła, trzody chlewnej, drobiu i pszczół, zajmuje się ogrodem, wykonuje w nim wszelkie prace, czyni zakupy niezbędnych narzędzi, paszy i nasion, przygotowuje do zbytu produkty hodowlane i ogrodnicze oraz prowadzi sprzedaż tych produktów. Organizuje i prowadzi gospodarstwo domowe, a więc sporządza posiłki i przetwory domowe, czuwa nad porządkiem w domu i obejściu, szyje bieliznę i ubrania, zakupuje niezbędne w gospodarstwie towary, pielęgnuje i wychowuje dzieci. --- ✪ --- W gospodarstwach drobnowłościańskich występuje ponadto często dodatkowe zajęcie — zatrudnienie na terenie innych gospodarstw lub produkcja wyrobów przemysłu ludowego danego regjonu (szycie, haft, tkanie

 i t. p.) dla zwiększenia środków utrzymania. --- ✪ --- W związku z wykonywanemi czynnościami gospodyni wiejska winna posiadać przedewszystkiem praktyczną umiejętność wykonywania wszelkich prac w gospodarstwie wiejskiem kobiecem oraz jego organizowania i prowadzenia, a więc praktyczną znajomość chowu i użytkowania zwierząt, bydła, trzody chlewnej, drobiu i pszczół; praktyczną znajomość gospodarstwa domowego, obejmującego odżywianie, znawstwo produktów wiejskich, ich przetwórstwo i zbyt, urządzanie i estetykę mieszkania oraz obejścia gospodarskiego, utrzymywanie porządku i szycie, pielęgnowanie i wychowywanie dzieci. Pożądana jest pozatem znajomość życia wsi i jego elementów organizacyjnych. ✪ --- Do czynności gospodyni-organizatorki w gospodarstwie folwarcznem należy organizacja, normowanie i kontrolowanie całości gospodarstwa kobiecego. W gospodarstwie podwórzowem kieruje hodowlą bydła, trzody chlewnej, drobiu i pszczół, prowadzi ogród, nadzoruje i instruuje personel wykonawczy, wyznacza roboty i czuwa nad ich wykonaniem, czyni zakupy niezbędnych narzędzi, nasion i paszy, kontroluje produkcję swego działu, organizuje zbyt produktów ogrodniczych i hodowlanych; organizuje i prowadzi gospodarstwo domowe, a w szczególności: nadzoruje personel wykonawczy, odżywianie, prowadzi zakupy artykułów dla potrzeb domu, sporządza przetwory domowe, prowadzi niezbędne księgi gospodarskie, czuwa nad porządkami domowemi i estetyką wnętrza; zajmuje się wychowaniem dzieci i pomocą lekarską w nagłych wypadkach. --- ✪ --- W związku z wykonywanemi czynnościami od pracownic-organizatorek wymagana jest umiejętność organizowania i prowadzenia gospodarstwa wiejskiego kobiecego w gospodarstwach folwarcznych. Do zakresu ich wiadomości należy przedewszystkiem praktyczna znajomość wszystkich prac występujących w gospodarstwie wiejskiem kobiecem, uzupełniona w odpowiednim stopniu wiadomościami z dziedziny chowu i użytkowania zwierząt, ogrodnictwa, organizacji gospodarstwa wiejskiego kobiecego pod względem technicznym, handlowym i administracyjnym, wychowania dziecka, odżywiania, higjeny, ratownictwa, znawstwa produktów wiejskich, ich przetwórstwa i zbytu, urządzania i estetyki mieszkań, utrzymywania porządków i szycia. Niezbędna jest pozatem znajomość życia wsi i jego elementów organizacyjnych. Do głównych cech psychofizycznych należą: energja, inicjatywa, cierpliwość, umiejętność postępowania z ludźmi.

✪ --- Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P., opierając się na dotychczasowych doświadczeniach w dziedzinie szkolnictwa rolniczego oraz na analizie — przedstawionej powyżej w zarysie — typów rolników i gospodyń wiejskich, wreszcie, biorąc pod uwagę opinje fachowe, ustaliło następujące szkoły rolnicze i gospodyń wiejskich w dziale szkół typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego: szkoły przysposobienia rolniczego i gospodyń wiejskich, niższe szkoły rolnicze i gospodyń wiejskich, licea rolnicze i gospodyń wiejskich. Nie przewiduje się tworzenia szkół rolniczych na stopniu gimnazjalnym, życie bowiem gospodarcze nie wykazuje potrzeby typu pracowników rolnych, którzy mogliby być kształceni na tym stopniu. --- ✪ --- Podstawową formą kształcenia szkolnego rolników i gospodyń wiejskich będą s z k o ł y p r z y s p o s o b i e n i a rolniczego i przysposobienia gospodyń wiejskich o jednorocznym kursie nauki. Posiadając krótki okres trwania nauki, szkoły te będą dostępne dla licznych rzesz młodzieży wiejskiej pod względem finansowym, z drugiej zaś strony nie będą odciągały jej na dłuższy okres czasu od pracy w gospodarstwie. Rozporządzenie nie przewiduje szkół, w których nauka odbywa się wyłącznie w zimie, lecz jedynie szkoły o całorocznym nieprzerwanym kursie nauki. Istniejące szkoły dwuzimowe i trzysemestralne będą mogły być częściowo zastąpione w nowej organizacji szkolnictwa rolniczego przez odpowiednio zorganizowaną sieć kursów, które łatwiej niż szkoły i daleko sprawniej, nastawione wybitnie zawodowo, będą mogły w krótszym lub dłuższym okresie czasu prowadzić oświatę zawodową rolniczą, dostosowując się do różnorodnych i zmiennych potrzeb gospodarstw wiejskich. Kursy rolnicze, przewidywane w różnorodnej postaci i dla różnorodnych celów, będą w rolnictwie, podobnie jak w innych działach zawodowych, odgrywały w przyszłości pierwszorzędną rolę. Będą one miały specjalne zastosowanie również i w tych okręgach, gdzie poziom gospodarstw rolnych włościańskich stoi dość wysoko i gdzie utrzymywanie dużej ilości szkół rolniczych, posiadających gospodarstwa, i dość kosztownych byłoby nieekonomiczne. --- ✪ --- Szkoły przysposobienia rolniczego i gospodyń wiejskich będą miały za zadanie udzielanie młodzieży podstawowych praktycznych wiadomości, potrzebnych do pracy w gospodarstwach włościańskich. Ich podbudową programową, ze względu na umożliwienie dostępu szerszym masom młodzieży wiejskiej, jest pierwszy

 szczebel programowy szkoły powszechnej. Programy tych szkół będą się ściśle dostosowywały do regjonalnych warunków naturalnych i gospodarczych, albowiem kształcić one będą młodzież swego okręgu rolniczego, która powróci na teren gospodarstw włościańskich, prowadzących niemal powszechnie wszystkie działy produkcji rolnej. Specjalizację w zakresie pewnych działów produkcji roślinnej lub zwierzęcej będą mogły przeprowadzać kursy specjalne; również absolwenci szkół, na podstawie zdobytych wiadomości, będą mogli się specjalizować w życiu praktycznem. Ośrodkiem nauczania w obydwu szkołach jest gospodarstwo włościańskie. W rolniczych szkołach przysposobienia podstawę programową tworzy praktyczna nauka z zakresu uprawy roślin, ogrodnictwa, chowu i użytkowania zwierząt i zasad leśnictwa oraz organizacji gospodarstwa włościańskiego. W szkołach przysposobienia gospodyń wiejskich uwzględniona będzie w podstawie programowej praktyczna nauka chowu i użytkowania zwierząt, ogrodnictwa, gospodarstwa domowego, znawstwa produktów gospodarstw wiejskich, wychowania dzieci oraz organizacji kobiecego gospodarstwa włościańskiego. W obydwu szkołach w skład programu wejdą wiadomości pomocnicze ściśle związane i bezpośrednio niezwiązane z zawodem oraz uwzględnione będzie życie wsi i jego elementy organizacyjne. Szkoły te będą posiadały odpowiednio zorganizowane dla celów praktycznego szkolenia uczniów gospodarstwa szkolne oraz internaty dla uczniów. Warunki przyjęcia przewidują przedstawienie przez kandydatów świadectwa ukończenia szkoły powszechnej pierwszego stopnia lub innego świadectwa uznanego za równoważne, ukończenie co najmniej 17 (w szkołach gospodyń wiejskich 16) roku życia, odbycie praktyki w gospodarstwie wiejskiem (jednorocznej dla dziewcząt i dwuletniej dla chłopców) oraz posiadanie odpowiedniego rozwoju fizycznego z uwagi na pracę na terenie gospodarstwa szkolnego.

✪ --- Niższe szkoły rolnicze i niższe szkoły gospodyń wiejskich, zwane przez rozporządzenie »szkołami rolniczemi i szkołami gospodyń wiejskich«, przeznaczone są również do kształcenia młodzieży pochodzącej z gospodarstw włościańskich i nastawione są na potrzeby tych gospodarstw. Ponieważ mają one kurs dwuletni nauki, będą dostępne dla młodzieży z zamożniejszych sfer włościańskich, mogącej utrzymać się dwa lata w szkole. Korzystając z dłuższego okresu nauki, szkoły te będą mogły odpowiednio rozszerzyć i pogłębić wiadomości zawodowe i usprawnienia w stosunku do szkół przysposobienia i lepiej, gruntowniej przygotować młodzież do

pracy na terenie gospodarstw włościańskich. Warunki przyjmowania młodzieży, przepisy odnośnie do gospodarstw szkolnych, internatów, wreszcie ośrodka nauczania i podstawy programowej postawione są w rozporządzeniu analogicznie do wyżej omówionych. --- ✪ --- Niższe szkoły rolnicze spotkały się z krytyką ze strony sfer fachowych, przyczem podstawowym argumentem było to, że szkoły niższe posiadają okres nauczania zbyt długi, aby mogły liczyć na dostateczną frekwencję młodzieży włościańskiej. Krytyka zatem nie dotyczy celowości istnienia tych szkół, która z uwagi na potrzeby zawodowego przygotowania wsi nie może ulegać dyskusji, lecz jedynie kwestjonuje możliwość ich istnienia z uwagi na stosunek włościan do szkół dłużej trwających i możliwość utrzymania dziecka przez dłuższy okres w szkole. Fakty, zebrane z praktyki, dowodzą, że istnieje pokaźna liczba młodzieży wiejskiej, która, ukończywszy szkołę roczną, pozostaje na terenie szkoły, celem uzupełnienia swego przygotowania, na drugi rok. Z drugiej strony odgłosy życia praktycznego dowodzą, że w pewnych ośrodkach szkoły dwuletnie mogłyby liczyć na znaczną frekwencję. Zagadnienie zatem szkół dwuletnich sprowadza się w istocie do zagadnienia ilości tych szkół na terytorjum Państwa oraz umożliwienia młodzieży mniej zamożnej pobierania nauki w dłuższym okresie czasu. Dlatego też liczyć się należy z tem, że dwuletnie szkoły rolnicze nie będą tworzone w dużej ilości, ani też nie będą tworzone odrazu. Zbadanie zagadnienia sieci szkół i praktyka życiowa wykażą, w jakim kierunku pójdzie rozwój szkolnictwa. Jednak nawet wówczas, gdyby miało istnieć tylko parę takich szkół, nie można ich pominąć w ogólnych ramach ustrojowych. --- ✪ --- L i c e a r o l n i c z e i l i c e a g o s p o d y ń w i e j s k i c h mają za zadanie przygotowywać rolników (gospodynie wiejskie), posiadających, obok praktycznego przygotowania zawodowego, szerszy i głębszy zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych. Licea te będą szkołami trzyletniemi, nie przeprowadzającemi specjalizacji; dostosowując się do potrzeb życia gospodarczego, będą przygotowywały pracowników dla gospodarstw folwarcznych. Biorąc jednak pod uwagę, że z pośród absolwentów szkół licealnych będą mogli w przyszłości, po latach praktyki, rekrutować się kandydaci na instruktorów rolnych, szkoły te będą również uwzględniały zagadnienia związane z małemi gospodarstwami rolnemi, przyjmując za ośrodek nauczania i gospodarstwo o typie folwarcznym, i gospodarstwo włościańskie. W liceach rolniczych podstawę programową tworzy szerzej i głębiej potraktowana

 nauka praktyczna i teoretyczna: uprawy roślin, hodowli zwierząt, zasad ogrodnictwa, zasad leśnictwa, maszynoznawstwa rolniczego, przetwórstwa w podstawowych przemysłach rolnych, organizacji gospodarstw folwarcznych i włościańskich pod względem technicznym, administracyjnym i handlowym. W liceach gospodyń wiejskich podstawę programową tworzyć będzie szerzej i głębiej potraktowana nauka: ogrodnictwa, chowu i użytkowania zwierząt, gospodarstwa domowego, znawstwa produktów gospodarstw wiejskich, wychowania dzieci oraz organizacji kobiecych gospodarstw wiejskich folwarcznych i włościańskich. Programy w obu szkołach uwzględnią życie wsi i jego elementy organizacyjne oraz wiadomości pomocnicze, ściśle związane i bezpośrednio niezwiązane z zawodem. --- ✪ --- Szkoły omawiane będą posiadały odpowiednio zorganizowane dla celów praktycznego szkolenia uczniów szkolne gospodarstwa rolne; będą przy nich istniały również internaty dla uczniów, konieczne ze względu na czas i charakter zajęć praktycznych w gospodarstwie szkolnem. Warunkiem przyjęcia do liceów gospodyń wiejskich jest przedłożenie świadectwa z ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego lub świadectwa równoważnego, ukończenie 16, a nie przekroczenie 21 roku życia oraz posiadanie odpowiedniego rozwoju fizycznego. Do liceów rolniczych będą przyjmowani kandydaci, którzy wykażą się analogicznemi, jak wyżej, świadectwami szkolnemi, odbyli roczną zorganizowaną praktykę w gospodarstwie rolnem, ukończyli 17, a nie przekroczyli 21 lat życia oraz posiadają odpowiedni rozwój fizyczny. Praktykę przedszkolną wprowadzono w liceach rolniczych ze względu na konieczność wprowadzenia młodzieży przed wejściem do szkoły w zagadnienia praktyczne rolnicze, zetknięcie jej z realnemi warunkami pracy rolniczej i zyskania wspólnego języka z nauczycielem szkoły. ✪ --- Przytoczone powyżej normy ustrojowe szkolnictwa rolniczego, oczywiście, nie wyczerpują zagadnienia oświaty rolniczej, która objąć musi dziesiątki tysięcy młodzieży wiejskiej celem zapewnienia jej powodzenia w pracy i podniesienia rolnictwa do odpowiedniego poziomu.

S.

  

USTRÓJ SZKOLNICTWA OGRODNICZEGO

I.

✪ --- Szkolnictwo ogrodnicze mieć będzie za zadanie dostarczanie ogrodnictwu przygotowanych zawodowo pracowników, którzyby mogli się przyczynić do rozwoju tego działu produkcji krajowej, znajdującego się jeszcze na dość niskim poziomie. Dlatego też, zanim przejdziemy do scharakteryzowania szkół ogrodniczych, które będą tworzone zgodnie z rozporządzeniem Ministra W. R. i O .P. z dnia 21 listopada 1933 r., pragniemy w najogólniejszym zarysie przedstawić charakterystykę ogrodnictwa polskiego i jego potrzeb w zakresie przygotowanych zawodowo pracowników. --- ✪ --- Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z 1931 r. uprawy ogrodnicze na całym obszarze Polski zajmowały 540.043 ha, t. j. 1,5% ogólnej powierzchni Państwa. W porównaniu z powierzchnią uprawną gospodarstw rolnych uprawy ogrodnicze stanowią znikomy odsetek. Ze względu jednak na konieczność podniesienia dochodowości małych objektów rolnych, jak również z uwagi na to, że rynek krajowy wykazuje znacznie większą pojemność na produkty, głównie sadownicze, niż ich obecnie w kraju produkujemy, obszar zajęty pod uprawy ogrodnicze wzrasta z każdym rokiem. Potwierdza to statystyka użytkowania gruntów za rok 1931, wykazująca zwiększenie się powierzchni zajętej pod uprawy ogrodnicze w porównaniu z rokiem 1930 o 2,8%. Tendencja ta będzie niewątpliwie istniała i w przyszłości. --- ✪ --- Produkcja ogrodnicza rozpada się na następujące zasadnicze działy: sadownictwo, szkółkarstwo, warzywnictwo, kwiaciarstwo i nasiennictwo. --- ✪ --- Sadownictwo obejmuje 330.625 ha. Wartość wytwórczości sadowniczej jest obliczana średnio na 150 miljonów zł. rocznie. Większość stanowią sady włościańskie. Produkcja tych sadów stoi na niskim poziomie i w większości wypadków nie zasila rynków zbytu. Sadów handlowych, prowadzonych postępowo, w Polsce prawie nie mamy. ✪ --- Szkółkarstwo całkowicie zaspokaja obecne zapotrzebowanie rynku krajowego. W jesieni 1932 r. podaż drzewek owocowych wynosiła około 4 milj. sztuk. Wartość produkcji szkółkarskiej jest obliczana średnio na 8 miljonów zł. rocznie. --- ✪ --- Polowa produkcja warzyw obejmuje 220.418 ha. Wartość tej produkcji jest obliczana średnio na 176,5 miljonów zł. rocznie. Przed kilkoma laty zaczęły

powstawać gospodarstwa warzywne przemysłowe, posiadające po kilka tysięcy okien inspektowych i duże kompleksy szklarniowe. Obecnie na skutek kryzysu rozwój gospodarstw tego typu został zahamowany. --- ✪ --- Gruntowa produkcja kwiatów obejmuje 200 ha. Powierzchnia dla produkcji kwiatów szklarniowych, pokryta szkłem, jest obliczana na 1,5 miljona m^2. Średnia roczna wartość produkcji kwiaciarskiej wynosi około 7 miljonów zł. --- ✪ --- Produkcja nasion pokrywa w 50% zapotrzebowanie rynku krajowego w dziale warzywnym i w 30% w dziale kwiatowym. Średnia roczna wartość produkcji nasiennej jest obliczana na 3 do 4 milj. zł. --- ✪ --- Według powyższych zestawień ogólna średnia roczna wartość produkcji ogrodniczej wynosi 345,3 milj. zł. --- ✪ --- Produkcja ogrodnicza nie zaspokaja potrzeb rynku wewnętrznego. W okresie od 1927 do 1931 r. wartość wywozu produktów ogrodniczych wynosiła 23.728 tys. zł., przywozu — 235.976 tys. zł. Różnica na korzyść przywozu — 212.248 tys. zł. W odsetkach wartość wywozu w stosunku do przywozu wynosi 10,05%. ✪ --- Przed ogrodnictwem otwierają się zatem duże możliwości rozwojowe, przedewszystkiem zaś w dziale produkcji owocarskiej. Produkcja owocarska, jak również warzywna, musi oprzeć się na drobnej własności rolnej. Należy jej tylko dać odpowiedni kierunek i położyć nacisk na kształcenie zawodowe tych pracowników, którzy wrócą do pracy na swoim kawałku ziemi. --- ✪ --- Istniejące na terenie Polski gospodarstwa ogrodnicze stanowią bądź samodzielne jednostki, bądź też są częścią składową gospodarstw rolnych. Jedne z pośród nich mają nastawienie dochodowe, inne są przeznaczone na użytek własny. Nowoczesne gospodarstwa dochodowe dążą do specjalizacji w pewnym dziale ogrodnictwa, a nawet, idąc dalej, specjalizują się tylko w pewnej ograniczonej ilości gatunków roślin danego działu. Ten typ gospodarstw rozwija się głównie w pobliżu wielkich miast lub w miejscowościach, posiadających sprzyjające warunki przyrodnicze i gospodarcze. --- ✪ --- Ogrody przeznaczone na użytek własny istnieją przy dworach wiejskich, zakładach leczniczych i instytucjach społecznych. Ogrody, istniejące w gospodarstwach włościańskich, przeznaczone na użytek własny, są obecnie w stanie wielkiego zaniedbania; znakomita większość tych gospodarstw wogóle nie prowadzi produkcji ogrodniczej. --- ✪ --- Idea ogrodnictwa w ostatnich latach zyskuje coraz bardziej na popularności, co znajduje swój oddźwięk w zakładaniu ogródków o charakterze użytkowo-ozdobnym przy miejskich domach mieszkalnych, ogródków działkowych, przeznaczonych dla

urzędników i robotników, a ostatnio dla bezrobotnych, ogródków stacyjnych i t. p. --- ✪ --- Odrębny dział stanowi szeroko pojęte zdobnictwo ogrodnicze przy umiejętnem zastosowaniu materjału roślinnego. Ogrodnictwo ozdobne obejmuje zatem projektowanie i zakładanie parków, ogrodów, narówni z dekoracją małych ogródków, zieleńców i wnętrz. Ten dział ogrodnictwa ma najszersze zastosowanie na terenie miast i uzdrowisk. --- ✪ --- Dotychczasowa statystyka urzędowa nie rozgranicza różnych typów gospodarstw ogrodniczych i nie podaje ich ilości, notując tylko ogólną powierzchnię gruntów, zajętych pod uprawy ogrodnicze. Z tego też względu, jedynie na podstawie obserwacyj i informacyj ustnych, można stwierdzić, że w chwili obecnej wśród dochodowych gospodarstw ogrodniczych wysuwają się na czoło pod względem liczebności gospodarstwa o produkcji mieszanej, dalej idą szkółkarskie, kwiaciarskie, warzywne i sadownicze, wreszcie nasienne. W ostatnich latach produkcja warzywna i sadownicza zaczynają coraz bardziej rozwijać się na terenie gospodarstw włościańskich. ✪ --- Brak statystyki urzędowej w odniesieniu do ilości pracowników ogrodniczych pozwala jedynie w przybliżeniu stwierdzić, wychodząc z danych powszechnego spisu ludności w r. 1921, że ilość ta w r. 1931 wynosiła przeszło 40 tysięcy osób.

II.

✪ --- Podobnie jak w rolnictwie, produkcja ogrodnicza jest dziełem przyrody. Człowiek powołany jest jedynie do pomagania procesom naturalnym, do nadawania im odpowiedniego kierunku, do wykorzystywania i potęgowania czynników sprzyjających a zwalczania szkodliwych. W poszczególnych działach ogrodnictwa możliwe jest uniezależnienie się w pewnym stopniu od czynników naturalnych, przedewszystkiem termicznych i atmosferycznych, przez stosowanie specjalnych urządzeń i środków, jak szklarnie, inspekty i t. p., a stąd rola pracy ludzkiej w ogrodnictwie staje się wydatniejsza, niż w innych działach produkcji gospodarstw wiejskich. --- ✪ --- Zadaniem gospodarstwa ogrodniczego jest wyprodukowanie płodów ogrodniczych, przystosowanie ich do potrzeb konsumcji lub dalszego przetwarzania, wreszcie zbyt wytworów. --- ✪ --- Analogicznie jak w każdem gospodarstwie, pracę w ogrodnictwie rozpoczyna ustalenie zakresu i kierunków danego gospodarstwa, zależnie od czynników naturalnych i gospodarczych, układanie programów gospodarki na pewne okresy czasu i preliminarzy gospodarczych, związanych z temi

 programami, wreszcie organizacja wszystkich czynników produkcji i zbytu w gospodarstwie w sposób zapewniający wykonanie postawionych zadań. Ten dział prac organizacyjnych przedstawia się w życiu niezwykle różnorodnie i w większości gospodarstw nie stoi na należytym poziomie. Zależnie od wielkości gospodarstwa i jego intensyfikacji prace te, które możnaby określić jako przygotowawcze, mają różnorodną skalę trudności i wymagają różnorodnego przygotowania zawodowego od wykonywujących je ludzi. W małych gospodarstwach wszelkie prace, między innemi i przygotowawcze, łączą się w osobie zazwyczaj jednego pracownika, przeważnie samego właściciela, w większych — te ostatnie są powierzane specjalnym osobom o odpowiednich kwalifikacjach zawodowych, pełniących jednocześnie pozostałe funkcje organizacyjne nadzoru, normowania i kontroli prac, wykonywanych w gospodarstwie, posługując się w tym celu odpowiedniemi środkami technicznemi. Prace bezpośrednio wykonawcze charakteryzuje wielka różnorodność dokonywanych zabiegów, które w większości wypadków zaliczyć należy do ciężkich prac fizycznych, wymagających od pracownika silnego i wytrzymałego organizmu. ✪ --- W produkcji ogrodniczej, w równym stopniu jak i w rolniczej, szczególnego znaczenia nabierają, obok zagadnień produkcji, zagadnienia organizacji zbytu. Zagadnienia te przy delikatnych, ulegających łatwo zepsuciu lub uszkodzeniu produktach ogrodniczych, wymagają od pracowników ogrodnictwa specjalnych wiadomości. Wiążą się one ze zbiorem, sortowaniem, przechowywaniem, opakowywaniem, wysyłką płodów ogrodnictwa, często zaś są bezpośrednio związane z przetwórstwem (owoce, warzywa) domowem lub na większą skalę. O ile większe gospodarstwa rozwiązują te zagadnienia samodzielnie, dysponując odpowiednio przygotowanym pracownikiem i odpowiedniemi środkami gospodarczemi, gospodarstwa małe szukać będą musiały wyjścia na drodze zbiorowych organizacyj zbytu. W chwili obecnej zagadnienia organizacyjno-handlowe gospodarstw ogrodniczych, nieumiejętnie rozwiązywane, wywołują ujemne rezultaty działalności, ciągle bowiem jeszcze rutyna i zacofanie powoduje, że zagadnienie produkcji góruje nad zagadnieniem zbytu. Posiada to specjalne znaczenie przy rozważaniu programu kształcenia w szkołach ogrodniczych. --- ✪ --- Nie mamy możności w ramach artykułu wchodzić w szczegółowe opisy produkcji w poszczególnych działach ogrodniczych. Poprzestając więc na tych uwagach ogólnych, przejdziemy do scharakteryzowania typów pracowników ogrodnictwa.

✪ --- W gospodarstwach ogrodniczych — dla celów kształcenia zawodowego — analiza szczegółowa, przeprowadzona przez Ministerstwo, wyodrębnia następujące typy pracowników: ogrodnik-wykonawca bezpośredni, ogrodnik-właściciel niewielkiego gospodarstwa ogrodniczego, ogrodnik-nadzorca, ogrodnik-organizator i administrator, popularnie zwany kierownikiem, wreszcie ogrodnik »główny« na plantacjach miejskich. Analiza pominęła funkcje instruktorskie, funkcje wymagające przygotowania akademickiego oraz funkcje wykonywane przez pracowników przyuczonych. --- ✪ --- Ogrodnik-wykonawca bezpośredni pracuje w różnych działach produkcji ogrodniczej, jako wykonawca robót ogrodniczych w całem gospodarstwie lub na pewnym powierzonym sobie odcinku. Styczność jego z pracownikiem organizującym produkcję danego gospodarstwa jest albo stała, albo też dorywcza, powoduje często występowanie obok podstawowej pracy fizycznej — prac o charakterze organizacyjnym, oczywiście, w szczupłym zakresie i w formie uproszczonej. Ten typ pracownika występuje jako ogrodnik pielęgnujący ogrody miejskie, w dyrekcjach kolejowych — przy produkcji materjału roślinnego i zdobieniu stacyj, jako ogrodnik dworski, ogrodnik w zakładach i instytucjach społecznych, na terenie samorządów, w większych zakładach ogrodniczych i na plantacjach miejskich. Ogólnie biorąc u ogrodnika-wykonawcy na plan pierwszy jego czynności wysuwa się praca fizyczna we wszystkich działach ogrodnictwa. Zależnie od terenu zatrudnienia praca ta jest związana z produkcją o charakterze mieszanym, bądź też z produkcją o kierunku specjalnym, a w dalszym ciągu ze zdobieniem parków, zieleńców, ogrodów, skwerów i stacyj kolejowych, wysadzaniem szos i dróg drzewami owocowemi lub ozdobnemi i t. p. Do zakresu jego czynności należy często również prowadzenie zapisków gospodarczych i najprostszej rachunkowości oraz w poszczególnych wypadkach zbyt nadmiaru produkcji ponad potrzeby gospodarstwa. --- ✪ --- W związku z wykonywanemi czynnościami ogrodnik-wykonawca bezpośredni winien przedewszystkiem opanować technikę wszelkich prac ogrodniczych. Obok tego winien posiadać ogólne wiadomości z życia świata roślinnego, znajomość elementów teorji ogrodnictwa, miernictwa, budownictwa ogrodniczego, ogrodnictwa ozdobnego, zasad organizacji gospodarstw ogrodniczych. Pod względem psychofizycznym cechują go: spostrzegawczość, po-

 dzielność uwagi, pracowitość, obowiązkowość, zmysł organizacyjny, silny i zdrowy organizm. --- ✪ --- Właściciel niewielkiego gospodarstwa ogrodniczego odznacza się większą samodzielnością, niż pracownik wyżej omówiony, skupiając w sobie zarówno funkcje organizujące produkcję, jak też pośrednio i bezpośrednio wykonawcze. Wiadomości i usprawnienia oraz cechy psychofizyczne tego pracownika są identyczne z przedstawionemi poprzednio. --- ✪ --- Ogrodnicy-nadzorcy pełnią w większych gospodarstwach ogrodniczych o nastawieniu dochodowem funkcje, które można nazwać pośrednio-wykonawczemi. Na plantacjach miejskich ta kategorja ogrodników zwana jest ogrodnikami dzielnicowymi. Ogrodnicy dzielnicowi mają pod swoim zarządem parki, skwery, zieleńce i drzewa uliczne w poszczególnych dzielnicach miasta. Zakres czynności ogrodnika-nadzorcy obejmuje organizowanie pracy w powierzonym sobie dziale w myśl wskazań kierownictwa; prowadzenie zapisków o przebiegu produkcji i ewidencyj materjału roślinnego; przydzielanie pracy zgodnie z programem i planem, wydawanie codziennych dyspozycyj podległemu personelowi; czuwanie nad przebiegiem pracy w swoim dziale i wykonywaniem zabiegów pielęgnacyjnych we właściwym czasie oraz instruowanie pracowników; składanie raportów dziennych ze swego działu, ustalanie zapotrzebowań na nasiona, materjał roślinny do rozmnażania, materjały pomocnicze i t. p. Wiadomości i usprawnienia tych pracowników są szersze i głębsze, niż wyżej omówionych pracowników, odnoszą się jednak do tych samych działów wiedzy. --- ✪ --- Organizator i administrator gospodarstwa ogrodniczego występuje w zakładach ogrodniczych, stojących na wyższym poziomie organizacyjnym. Do zakresu czynności tego t. zw. »kierownika« należy ustalanie kierunków gospodarstwa, układanie programu pracy na dłuższy okres czasu i planu szczegółowego na krótsze okresy, będącego rozwinięciem i sprecyzowaniem tego programu; układanie sezonowego i rocznego preliminarza gospodarczego; omawianie z podległym personelem planu pracy i wydawanie codziennych lub okresowych dyspozycyj; organizowanie pracy i administrowanie nią; czuwanie nad jej wykonaniem; udzielanie wskazówek fachowych odnośnie do zabiegów pielęgnacyjnych; prowadzenie zakupów dla potrzeb gospodarstwa i zbytu wyprodukowanych płodów i roślin, kontrola terminowego wykonania zamówień; prowadzenie kalkulacji opłacalności produkcji i dążenie do jej potanienia przez wprowadzenie racjonalnych metod uprawy i pracy.

Organizowanie gospodarstw ogrodniczych pod względem administracyjnym. --- ✪ --- W związku z temi czynnościami ogrodnik-organizator winien posiadać, oprócz wykształcenia ogólnego i podstawowych wiadomości przyrodniczych, znajomość praktyczną i teoretyczną wszystkich działów ogrodnictwa ze specjalnem pogłębieniem działu ogrodnictwa użytkowego, organizacji gospodarstw ogrodniczych pod względem technicznym, handlowym i administracyjnym, znajomość budownictwa ogrodniczego i miernictwa. Winien się on jednocześnie odznaczać: wyrobieniem życiowem, zdolnościami organizacyjnemi, wytrwałością, energją, szybkością decyzji, spostrzegawczością, umiejętnością postępowania z ludźmi. --- ✪ --- Ogrodnikiem głównym zwany jest ogólnie kierownik plantacyj miejskich. Zakres jego czynności administracyjnych jest taki sam, jak u pracownika omówionego poprzednio. Różnice występują na tle odmiennych zadań miejskiej gospodarki ogrodniczej i całego jej kierunku. W zakres czynności ogrodnika głównego wchodzi zatem: normowanie i czuwanie nad produkcją drzew i krzewów ozdobnych oraz roślin kwiatowych, służących do dekorowania miasta; sporządzanie projektów dekorowania kwietników, układanie doboru drzew i krzewów ozdobnych do wysadzania ulic, skwerów, zieleńców, projektowanie nowych parków i ogródków ozdobnych. Wiadomości ogrodnika głównego powinny być w zasadzie takie same, jak ogrodnika-organizatora, jednak ze specjalnem pogłębieniem działu ogrodnictwa ozdobnego. --- ✪ --- Chociaż teren pracy ogrodników jest różnorodny i obejmuje zarówno produkcję, jak i zdobnictwo ogrodnicze, jednak, opierając się na analizie czynności oraz wiadomości i usprawnień różnych typów ogrodników, można je ująć dla celów szkolenia w dwie grupy zasadnicze. Pierwszą z nich będą stanowili ogrodnicy, którzy przedewszystkiem winni posiadać praktyczne usprawnienie w zawodzie, a więc ogrodnicy-wykonawcy bezpośredni oraz właściciele niewielkich gospodarstw ogrodniczych. Drugą grupę stanowią ogrodnicy, organizujący, normujący i kontrolujący produkcję bądź w ogrodnictwie użytkowem, bądź też ozdobnem. Pracownikom tym potrzebny jest szerszy zakres wiadomości ogólnych, niż pracownikom grupy pierwszej, obok odpowiedniego wyszkolenia praktycznego, z jednoczesnem pogłębieniem wiadomości z dziedziny ogrodnictwa użytkowego, bądź też ozdobnego. ✪ --- Funkcje ogrodników-nadzorców występują jedynie w większych zakładach ogrodniczych i zapotrzebowanie na nich jest stosunkowo niewielkie, to też tworzenie szkół, przeznaczonych specjalnie dla

kształcenia tej kategorji pracowników, byłoby bezcelowe, tem bardziej, że obowiązki nadzorców mogą pełnić po pewnej ilości lat pracy zawodowej ogrodnicy-wykonawcy, albo też ogrodnicy o szerszem przygotowaniu teoretycznem, w okresie początkowej pracy zawodowej.

IV.

✪ --- W związku z powyższą analizą zawodu ogrodniczego, uwzględniając potrzeby gospodarstw ogrodniczych i wysłuchawszy zdania rzeczoznawców oraz opinji Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej, rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. ustala dwa stopnie szkół ogrodniczych: szkoły ogrodnicze stopnia niższego i szkoły ogrodnicze stopnia licealnego, niezależnie od różnorodnych kursów, specjalizujących w pewnych działach produkcji ogrodniczej. W dalszym ciągu prac Ministerstwa rozważona będzie również sprawa szkół ogrodniczych dokształcających, któreby mogły istnieć w większych ośrodkach.
✪ --- W projektowanej formie kształcenia niewątpliwie największą rolę odegrają *szkoły ogrodnicze niższe*, otrzymujące nazwę: »szkoły ogrodnicze«, przejmą one bowiem kształcenie najliczniejszej grupy pracowników tego działu, zatrudnionych na różnych terenach i w różnych działach produkcji ogrodniczej oraz w ogrodnictwie ozdobnem. Pracownicy ci potrzebują przedewszystkiem wysokiego praktycznego usprawnienia w zawodzie przy nieznacznym zakresie wiadomości teoretyczno-zawodowych. Dlatego też szkoły niższe, budujące swój program na minimalnem przygotowaniu — pierwszego szczebla programowego szkoły powszechnej — i dające młodzieży przedewszystkiem praktyczne wyszkolenie zawodowe, są odpowiednim stopniem szkół dla kształcenia tego typu pracowników. W związku z obszernym materjałem nauczania program tych szkół rozłożony będzie na trzy lata, co da możność należycie usprawnić uczniów w niezwykle różnorodnych i często skomplikowanych zabiegach ogrodniczych. Z uwagi na to, że do zakresu czynności ogrodnika, którego ma kształcić szkoła, należą w przeważającej ilości wypadków prace we wszystkich działach ogrodnictwa, szkoły ogrodnicze nie będą przeprowadzały specjalizacji; ponieważ jednak absolwenci tych szkół będą przeważnie czynni na terenie zasięgu szkoły, program jej będzie uwzględniał potrzeby, wynikające z warunków naturalnych i gospodarczych danego regjonu. --- ✪ --- Ośrodkiem nauczania w szkołach ogrodniczych będzie gospodarstwo ogrodnicze o produkcji mieszanej. Podstawą programową jest praktyczna nauka

ogrodnictwa wszystkich działów, uzupełniona w najniezbędniejszym zakresie wiadomościami teoretycznemi z zakresu teorji ogrodnictwa, przyrodoznawstwa, towaroznawstwa produktów ogrodniczych, organizacji gospodarstw ogrodniczych, elementów budownictwa i miernictwa ogrodniczego. Program nauczania uwzględni również w zakresie koniecznym dla stworzenia pełnowartościowej jednostki-zawodowca wiadomości pomocnicze ściśle związane i bezpośrednio niezwiązane z zawodem. --- ✪ --- Szkoły ogrodnicze przyjmować będą kandydatów, którzy wykażą się świadectwem ukończenia pierwszego szczebla programowego szkoły powszechnej (świadectwo ukończenia klasy IV szkół powszechnych trzeciego lub drugiego stopnia, świadectwo ukończenia z wynikiem pomyślnym pierwszego roku nauki klasy IV w szkole powszechnej pierwszego stopnia, albo inne świadectwo uznane za równoważne), kończą w danym roku kalendarzowym co najmniej 16, a nie przekraczają 24 lat życia i posiadają odpowiedni rozwój fizyczny. Ostatnie dwa warunki wprowadzono ze względu na charakter pracy ogrodniczej, wymagającej od uczniów starszego wieku i odpowiedniego rozwoju fizycznego. Ze względu na praktyczny charakter nauczania w szkole i wiek młodzieży zrezygnowano z przewidywanej uprzednio dla tych szkół praktyki wstępnej. ✪ --- *Szkoły ogrodnicze stopnia licealnego* przejmą kształcenie ogrodników, którzyby posiadali obok praktycznego przygotowania zawodowego szerszy i głębszy zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych. Szkoły te otrzymują nazwę: »licea ogrodnicze«. Budują one swój program na programie nowego gimnazjum ogólnokształcącego i trwać będą, ze względu na konieczność należytego usprawnienia i przyswojenia wielkiej ilości wiadomości teoretycznych, trzy lata. Przystosowując się do nakreślonych powyżej warunków i wymagań praktyki, licea ogrodnicze w trzecim roku nauki będą przeprowadzały specjalizację, wyodrębniając dwa kierunki — ogrodnictwa użytkowego i ogrodnictwa ozdobnego. Ośrodkiem nauczania w tej szkole jest większe gospodarstwo ogrodnicze o wszystkich działach produkcji, podstawę zaś programową stworzy szerzej i głębiej potraktowana praktyczna i teoretyczna nauka wszystkich działów ogrodnictwa, towaroznawstwa produktów ogrodniczych, miernictwa i budownictwa ogrodniczego oraz organizacji gospodarstw ogrodniczych pod względem technicznym, handlowym i administracyjnym. W klasie III, w związku z wyodrębnieniem kierunków specjalnych, licea ogrodnicze pogłębią w podstawie programowej odpowiednie dla

 danego kierunku zajęcia praktyczne i wiadomości teoretyczne. Zgodnie z postulatami ustawy, program liceum ogrodniczego uwzględni również wiadomości pomocnicze ściśle związane i bezpośrednio niezwiązane z zawodem. Licea ogrodnicze przyjmować będą absolwentów gimnazjum ogólnokształcącego lub osoby posiadające inne wykształcenie uznane za równoważne. Kandydaci do szkoły będą musieli się wykazać odbyciem rocznej zorganizowanej praktyki ogrodniczej, a stąd będą musieli posiadać co najmniej 17 lat życia oraz odpowiedni rozwój fizyczny. Praktykę przedlicealną wprowadzono z uwagi na konieczność odpowiedniego praktycznego usprawnienia oraz ze względu na konieczność zapewnienia należytego poziomu nauczania zawodowego w liceum. --- ✪ --- Szkoły ogrodnicze, zarówno niższe jak licealne, posiadać będą dla celów praktycznego szkolenia uczniów szkolne gospodarstwa ogrodnicze. Przy szkołach tych będą również istniały internaty dla uczniów, obowiązkowe w szkole niższej, a to ze względu na charakter pracy ogrodniczej, wymagającej dokonywania zabiegów w różnych porach dnia i nocy. ———— W. B.

USTRÓJ SZKOLNICTWA LEŚNEGO

I.

✪ --- Według danych statystycznych z 1931 r. ogólny obszar lasów w Polsce wynosi około 8 miljonów ha, z których około 5 miljonów ha przypada na własność prywatną i instytucyj publicznych, pozostałą zaś część stanowią lasy państwowe. W administracji państwowej przyjęty jest podział lasów na nadleśnictwa, te zaś z kolei dzielą się na leśnictwa. Obszar nadleśnictwa wynosi przeciętnie 7000 ha, leśnictwa — 1500 ha. W lasach niepaństwowych obszary poszczególnych jednostek wahają się w bardzo dużych granicach. --- ✪ --- Przy rozważaniu zagadnienia personelu i szkolnictwa leśnego w lasach niepaństwowych wchodzą w grę tylko jednostki o większych obszarach, wymagające pracowników wykwalifikowanych w dziale leśnictwa. Ilości personelu leśnego, zatrudnionego w lasach polskich, w chwili obecnej dokładnie ustalić nie można. Przypuszczać należy, że liczba ta wynosi około 20.000 pracowników, z czego połowa mniej

więcej przypada na lasy państwowe, połowa zaś na niepaństwowe.
Pracownicy ci są zatrudnieni bądź w zarządzie centralnym, w dyrekcjach lasów państwowych, w biurach posiadłości prywatnych, wreszcie w terenie, jako nadleśniczowie, leśniczowie i personel wykonawczy w nadleśnictwach, zarówno państwowych, jak i niepaństwowych. Proces produkcji w leśnictwie jest dziełem przyrody. Zadaniem leśnika jest kierowanie siłami przyrody w celu wyzyskania siły rozrodczej roślin i zdolności ich do wytwarzania jak największej ilości produktów, jak najwyższej jakości i w jak najkrótszym czasie. --- ✪ --- Zasadniczym produktem leśnym jest drzewo. Produktami ubocznemi są: nasiona drzew i krzewów leśnych, żywica drzew iglastych, jagody, grzyby, trawa, kopaliny, zwierzyna łowna, ryby i t. p. Głównym zatem momentem w produkcji leśnej jest jej racjonalna organizacja. Organizacja ta powinna przewidywać następujące etapy - działy pracy. --- ✪ --- I. Plan organizacji produkcji na dłuższy okres czasu, odpowiadający zasadniczo okresowi, w którym las w danych warunkach dochodzi do wieku dojrzałości, względnie rębności. Wyrazem planu organizacji produkcji jest plan gospodarczy, zwany też planem urządzenia gospodarstwa leśnego. W lasach państwowych w sporządzaniu planów gospodarczych biorą udział: Wydział Urządzania Lasów w Dyrekcji Naczelnej L. P. i Oddziały Urządzania Lasów w dyrekcjach lasów państwowych (z personelem, posiadającym wykształcenie akademickie). Prace w terenie, według programów ustalonych przez zarządy centralne, wykonują drużyny urządzeniowe, w skład których oprócz kierowników z akademickiem wykształceniem zawodowem wchodzą leśnicy w charakterze taksatorów oraz specjaliści z innych dziedzin. ✪ --- W lasach prywatnych sporządzaniem planów gospodarczych zajmują się bądź prywatni przedsiębiorcy, bądź też Wydziały leśne Izb Rolniczych. --- ✪ --- II. Następnym działem pracy jest hodowla i ochrona lasu, polegająca na: zakładaniu lub odnawianiu lasu, jego pielęgnowaniu i ochronie od wszelkich niebezpieczeństw i szkodników. --- ✪ --- W dziale tym czynności kierownicze w odniesieniu do lasów państwowych są skoncentrowane w Wydziale Gospodarki w Naczelnej Dyrekcji Lasów Państwowych, gdzie jest zatrudniony personel fachowy, posiadający wyższe wykształcenie. --- ✪ --- W terenie, zarówno w lasach państwowych jak i niepaństwowych, czynności hodowlane i ochronne wykonują nadleśnictwa, na czele których, jako kierownicy działów, stoją nad-

 leśniczowie, siłami pomocniczemi są: leśniczowie, podleśniczowie, pomocnicy leśni, wreszcie straż leśna (gajowy, nadzorca i t. p.). ✪ --- III. *Dział techniczno-handlowy* w produkcji leśnej ma na celu czerpanie dochodów z lasu przez umiejętne użytkowanie i spieniężanie płodów leśnych. --- ✪ --- Czynności kierownicze w tym dziale w administracji lasów państwowych wykonywa Wydział Handlowy Dyrekcji Naczelnej Lasów Państwowych, zaś w dyrekcjach okręgowych Wydziały Gospodarcze. W terenie prace są wykonywane przez personel, wymieniony w dziale II-im. ✪ --- IV. *Ostatnim działem produkcji leśnej jest inspekcja i kontrola*, sprawowana w lasach państwowych przez specjalne urzędy, w lasach zaś niepaństwowych przez odpowiednich fachowców lub kierowników gospodarstwa.

II.

✪ --- Wymagania, stawiane pracownikom zatrudnionym w lasach, w odniesieniu do ich przygotowania zawodowego, jako też terminologja stanowisk, jest bardzo różnorodna i często nie związana z wykonywanemi czynnościami. Fakt ten daje się specjalnie zaobserwować na terenie lasów prywatnych. Lepiej przedstawia się sytuacja pod tym względem w administracji lasów państwowych, gdzie został przyjęty system dwustopniowy, mianowicie: nadleśniczy, jako siła kierownicza, odpowiedzialna za całość administracji, i leśniczy, jako siła wykonawcza, posługująca się pomocą straży leśnej (niższych funkcjonarjuszów leśnych). W lasach państwowych szereg stanowisk jest zastrzeżony dla osób, posiadających wyższe wykształcenie zawodowe, jednak takie postawienie sprawy niezawsze wiąże się z istotnemi potrzebami zawodu, co potwierdza analiza czynności poszczególnych pracowników w leśnictwie. --- ✪ --- Dla wyznaczenia typów szkół w zakresie leśnictwa należało ustalić na podstawie zbadanych gospodarstw leśnych, umowne nazwy pracowników i odpowiednio ugrupować ich wiadomości i czynności, zgodnie z racjonalną organizacją gospodarki leśnej, gdyż istniejąca nomenklatura pracowników nie oddaje ani istoty, ani zakresu ich funkcyj. Po uzgodnieniu opinji z przedstawicielami sfer zainteresowanych Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ustaliło dla celów szkolnych typy funkcyjne pracowników leśnych jak następuje: 1. straż leśna, obejmująca t. zw. gajowych, borowych, strażników, leśników, leśnych, strzelców, podleśniczych i t. p., 2. leśni-

czych, 3. nadleśniczych, 4. taksatorów leśnych. Funkcje typowo kierownicze, jak dyrektorów lasów i t. p., oraz pracowników w zarządach centralnych wyeliminowano w tym wypadku z uwagi na to, że pełnienie ich wymaga wyższego wykształcenia. Pomija się tu wypadki, kiedy, dzięki osobistym kwalifikacjom, stanowiska te zajmowane są po latach pracy przez osoby nie posiadające wykształcenia akademickiego. --- ✪ --- *Straż leśna* jest personelem wykonawczym, pełniącym funkcje techniczo-ochronne. Czynności straży leśnej polegają na ochronie lasu od wszelkich niebezpieczeństw, dozorowaniu robotników, pomocy leśniczemu we wszelkich pracach, opiece nad zwierzyną, rybami i t. p. Dla należytego pełnienia powierzonych czynności straż leśna winna posiadać przedewszystkiem praktyczne wyszkolenie w zakresie prac, związanych z hodowlą lasu i jego ochroną, jak również znajomość życia i żywienia zwierzyny oraz ryb; obok tego umiejętność pomiaru drzew i materjałów drzewnych. ✪ --- *Leśniczy* pełni w terenie funkcje nadzorcze. Do czynności jego należy: nadzór nad pracami, odnoszącemi się do rozmnażania drzew, organizacja prac przy odnawianiu i zakładaniu lasu, czuwanie nad ochroną lasu, prowadzenie wyróbki drzewa, pomiary drzew i materjałów drzewnych, prowadzenie kancelarji leśnictwa, hodowla i ochrona zwierzostanu, ryb i t. p. --- ✪ --- W związku z wykonywanemi czynnościami leśniczy winien posiadać praktyczną znajomość wszelkich prac, związanych z hodowlą i ochroną lasu, hodowlą zwierzyny i ryb, uzupełnioną podstawowemi wiadomościami z zakresu leśnictwa, łowiectwa, miernictwa leśnego, rolnictwa ogólnego i gleboznawstwa. Obok tego leśniczy winien posiadać umiejętność czytania planów i znajomość elementów rachunkowości zawodowej. ✪ --- *Nadleśniczy* pełni w terenie funkcje kierownika. Do czynności nadleśniczego należy organizacja nadleśnictwa, a więc dobór personelu, podział pracy, wydawanie wszelkich zarządzeń, związanych z gospodarką leśną, układanie planu gospodarki na terenie nadleśnictwa, kontrola wykonanych prac, sprzedaż drzewa i płodów leśnych oraz ogólny nadzór nad całokształtem administracji nadleśnictwa. --- ✪ --- Pełnione przez nadleśniczego czynności wymagają znajomości teoretycznej i praktycznej — w szerszym zakresie — hodowli, urządzania, użytkowania i ochrony lasu z uwzględnieniem podstawowych nauk przyrodniczych. Obok tego nadleśniczy winien posiadać znajomość organizacji gospodarstw leśnych pod względem administracyjnym, technicznym i handlowym. Niezbędna

jest mu dalej znajomość miernictwa leśnego, rysunku technicznego, budownictwa wiejskiego i drogowego, jako też łowiectwa, elementów rolnictwa ogólnego i technologji drewna. --- ✪ --- *Taksatorzy leśni* biorą udział w pracach urządzania lasów bądź w terenie, bądź też w biurze. Czynności taksatorów obejmują: geometryczny pomiar lasu, opisywanie gleby i roślinności leśnej, obliczanie masy drzewnej i jej przyrostu, zestawianie wyników pomiarów, sporządzanie map, inwentaryzacja oraz szacowanie lasu. Czynności taksatorów wymagają teoretycznej i praktycznej znajomości w szerszym zakresie miernictwa leśnego, gleboznawstwa, urządzania i użytkowania lasu, botaniki ogólnej i leśnej oraz rysunku zawodowego.

III.

✪ --- Na podstawie przytoczonej powyżej w dużym skrócie analizy czynności i związanych z niemi wiadomości Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ustalił następującą organizację szkolnictwa leśnego dla kształcenia omówionych typów pracowników leśnych: szkoły leśne stopnia licealnego, półtoraroczne kursy dla leśniczych oraz kursy specjalne z zakresu leśnictwa. --- ✪ --- *W liceach* leśnych będą kształceni leśnicy, którzy obok praktycznego przygotowania zawodowego będą posiadali szerszy i głębszy zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych. Licea te będą trzyletnie ze względu na obszerny materjał nauczania, jaki jest przewidywany w ich programach. Na stopniu tym nie przewiduje się specjalizacji ze względu na charakter czynności pracowników, których szkoła przygotowuje, a które obejmują całokształt gospodarki leśnej. Szkoły te będą zakładane przy odpowiednio zorganizowanych gospodarstwach leśnych dla umożliwienia praktycznego szkolenia uczniów. --- ✪ --- Podbudową tych szkół jak wszystkich liceów, jest gimnazjum ogólnokształcące; obok jednak świadectwa ukończenia gimnazjum kandydaci obowiązani będą do wykazania się roczną praktyką leśną, a to w celu odpowiedniego nastawienia nauczania w szkole, które będzie się opierało na uprzedniem zapoznaniu kandydatów z pracą leśniczego. Dla umożliwienia odbycia rocznej praktyki przed wstąpieniem do liceum i udostępnienia liceum młodzieży starszej, granice wieku dla kandydatów zostały ustalone w ramach 17 — 21 lat życia. --- ✪ --- *Półtoraroczne kursy dla leśniczych* mają przygotowywać pracowników do pełnienia funkcyj nadzorczych w leśnictwie. Nie przewiduje się w tym dziale

kształcenia szkół, ze względu na wiek i poziom przygotowania kandydatów oraz czas trwania nauki. Projektowane początkowo dwuletnie szkoły stopnia niższego lub gimnazjalnego nie odpowiadają potrzebom gospodarczym i byłyby niemożliwe do zorganizowania w tym dziale ze względu na warunki, stawiane tym szkołom przez ustawę o ustroju szkolnictwa. --- ✪ --- Nauka na kursach ma być przedewszystkiem praktyczna; z tego też względu będą one zakładane podobnie jak licea przy odpowiednio zorganizowanych gospodarstwach leśnych, a warunkiem przyjęcia będzie wykazanie się przez kandydatów co najmniej dwuletnią praktyką leśną, obok przedstawienia świadectwa ukończenia klasy VI szkoły powszechnej. Podbudową programową tych kursów jest więc II szczebel programowy szkoły powszechnej. Dolna granica wieku została oznaczona w związku z wstępną praktyką i warunkami pracy w leśnictwie na 18 lat życia. --- ✪ --- Kursy specjalne z zakresu leśnictwa, których zasady organizacji, zadania i czas trwania będą dostosowywane do potrzeb leśnictwa, przeznaczone są dla osób pracujących w leśnictwie, a pragnących pogłębić swe wiadomości praktyczne. ———— W. B.

STATUT NOWYCH GIMNAZJÓW PAŃSTWOWYCH

I.

✪ --- Ustalenie podstaw organizacji nowych gimnazjów, które zostało dokonane w świeżo ogłoszonym statucie gimnazjum państwowego [1], wywoływało zasadniczą trudność zaraz na wstępie. Artykuł 20 ustawy o ustroju szkolnictwa mówi, że szkoła średnia ogólnokształcąca jest sześcioletnia, ale składa się z dwóch członów: czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum. Można więc było albo stworzyć jeden statut sześcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, albo osobny statut gimnazjum, a osobny liceum, tak jednak, aby razem tworzyły one jedną harmonijną całość. Obrano tę drugą drogę

[1] Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., 1933, Nr. 13, poz. 184.

 dlatego, aby zaakcentować, że gimnazjum ma stanowić »zamkniętą w sobie całość« (§ 4 statutu), choć przewiduje się, że organizacyjnie może ono istnieć zarówno osobno, jak i łącznie z liceum (§ 6). Odpowiada droga ta pod pewnym względem może nawet lepiej intencjom ustawy ustrojowej. --- ✪ --- Stworzono bowiem czteroletnie gimnazja ogólnokształcące przedewszystkiem dlatego, aby zaradzić powszechnie znanemu faktowi marnowania się bardzo znacznego odsetka młodzieży, uczącej się w dotychczasowem ośmioletniem gimnazjum, nie dochodzącej do jego ukończenia. Wiadomo, że z młodzieży, która uczyła się w dawnej klasie IV gimnazjum, około 40% występowało po IV, V, a najdalej VI klasie. Młodzież ta przerywała naukę bez osiągnięcia jakiejkolwiek całości programowej — dotychczasowy bowiem program nie tworzył żadnej cezury programowej po sześciu klasach, — opuszczała szkołę i wchodziła w życie z poczuciem nieosiągnięcia swego celu, wykolejenia. --- ✪ --- Poza tą najistotniejszą racją społeczną stworzenia czteroletniego gimnazjum była jeszcze druga — potrzeby szkolnictwa zawodowego [1], które musi dostarczać życiu zawodowemu oprócz kategorji pracowników usprawnionych w zakresie wykonywania robót z określonych działów danego zawodu i posiadających odpowiedni zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych, także i pracowników, »którzyby obok praktycznego przygotowania zawodowego posiadali szerszy i głębszy zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych« oraz byli przygotowani, jeśli chodzi np. o szkolnictwo przemysłowe, do pełnienia prac głównie przy organizacji przebiegu produkcji. ✪ --- Szkoły dla pracowników pierwszej kategorji opierać będą swój program na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej. Nieliczne dotąd szkoły dla pracowników drugiej kategorji przyjmowały absolwentów 6 klas gimnazjum ośmioletniego, a według nowego ustroju opierać będą swój program na podbudowie czteroletniego gimnazjum. Oczywiście, dla nich także znacznie lepiej będzie przyjmować młodzież, która otrzyma pewien zaokrąglony zasób wykształcenia, a nadto nie będzie się uważała za wykolejoną i pokrzywdzoną. ✪ --- Te dwa względy zaważyły silnie na decyzji podkreślenia w gimnazjum charakteru »zamkniętej całości«. Było to jednak równoznaczne z przeciwstawieniem się silnej tradycji niepodzielności

---

1 Por. rozporządzenie Ministra z 21 listopada 1933 r. o organizacji szkolnictwa zawodowego (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 15, poz. 202).

szkoły średniej. Przecież dotąd, mimo nominalnego istnienia odrębnego trzyletniego gimnazjum niższego i pięcioletniego gimnazjum wyższego, istniało właściwie niemal wyłącznie jednolite gimnazjum ośmioletnie. Liczba istniejących samodzielnie gimnazjów wyższych nie dosięgała nawet 10% ogółu gimnazjów. --- ✪ --- Odegrał przy decyzji oczywiście rolę także i wzgląd praktyczny, że nowe gimnazja już rozpoczęły pracę, która wymagała rychłego ustalenia wytycznych i norm. --- ✪ --- Dzięki temu wszystkiemu pojawił się osobny statut gimnazjum państwowego, a w jego pierwszym paragrafie, określającym cel gimnazjum, na pierwszem miejscu punkt *a*, mówiący o przygotowaniu do życia. Ta decyzja pociągnęła za sobą pewne konsekwencje. Art. 19 ustawy ustrojowej określa zadania c a ł e j szkoły średniej ogólnokształcącej, statut musiał więc w ramach art. 19 wyznaczyć cel tylko dla gimnazjum. W myśl poprzednich rozważań trzeba było uwzględnić fakt, że młodzież kończąca gimnazjum albo pójdzie wprost do pracy w życie, albo będzie uczyć się dalej. W życiu powinna móc pełnić z pożytkiem funkcje, dla których wystarczy ten poziom średniego wykształcenia o niższym zakresie, nazwany w § 1 »ogólnem wykształceniem średniem«, określany przez Niemców terminem »mittlere Reife«. Wiemy, że funkcyj tych jest dużo, zbyt często tylko dotąd żądało się dawnej matury gimnazjalnej niepotrzebnie niemal od wszystkich pracowników, oddających się nie wyłącznie pracy fizycznej. Dla dalszego kształcenia się absolwenci gimnazjów będą mieli otwarte wszystkie szkoły na poziomie licealnym, a więc licea ogólnokształcące, pedagogiczne i zawodowe. --- ✪ --- W stosunku do zadań całej szkoły średniej ogólnokształcącej mamy więc ograniczenie przyszłego absolwenta gimnazjalnego zarówno co do zakresu czynnego udziału w życiu społecznem, jak i w poziomie szkół, do których będzie mógł się dostać. Może niedość jasne jest użyte przeze mnie słowo »ograniczenie«, bo chodzi mi o podkreślenie nie jakiegoś krzywdzącego uszczuplenia praw, ale o wytyczenie pewnych s ł u s z n y c h g r a n i c działania absolwenta. Bo jednak gimnazjum, jak to wyraźnie stwierdza § 4 statutu, jest tylko »niższym« stopniem szkoły średniej ogólnokształcącej. Granice te muszą być jednak dość obszerne, bo na to gimnazjum stanowi »zamkniętą w sobie całość«, by dawało swemu absolwentowi dostateczną możliwość i swobodę wyboru drogi czy to w życiu, czy w dalszej nauce. ________________

✪ --- Spełniać swoje zadania gimnazjum ma przez dawanie swym uczniom wychowania i wykształcenia. Zdecydowanie więc, zgodnie ze współczesnemi tendencjami pedagogicznemi i społecznemi, traktuje się je jako zakład nietylko uczący, ale i wychowujący. ✪ --- Działanie gimnazjum nie ma się jednak ograniczyć tylko do pracy wewnętrznej — nad własnymi uczniami. Winno ono, — bardziej niż dotąd się to dzieje — brać bezpośredni czynny udział w życiu kulturalnem swego środowiska, w wielu wypadkach stawać się ośrodkiem tego życia. Zniknąć powinno, niestety częste nieraz dotąd, odosobnienie gimnazjum od innych czynników społecznych i ich pracy. W koncepcji statutu gimnazjum działa przedewszystkiem wprost na swoich uczniów, kształcąc ich i wychowując, poprzez nich wywiera wpływ pośrednio na swoje środowisko, a nadto działa na nie bezpośrednio. --- ✪ --- Jakiego człowieka pragnie się wychować i wykształcić w gimnazjum? Odpowiada nam na to dział VIII A. »Zadania i obowiązki uczniów«, z którego wynika, że uczeń sposobi się »na świadomego swych obowiązków i twórczego obywatela Rzeczypospolitej, który za prawo naczelne uznaje dobro Państwa«. Aby mógł być istotnie w przyszłości takim obywatelem, musi osiągnąć w gimnazjum możliwie najwyższe dla swego wieku i swego rozwoju »wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz najlepsze przygotowanie do życia«. Musi też poznać kulturę Polski, a w łączności z nią — kulturę ogólnoludzką. Ma więc dążyć wytrwale i samodzielnie do urabiania swego umysłu, charakteru i uczuć, do wyrabiania poczucia odpowiedzialności za swoje słowa i czyny, do rzetelności, hartu ducha i ciała, do samodzielnego radzenia sobie z zagadnieniami, wynikającemi z jego życia, i przygotowania się przez to do zaradności na przyszłość w zmiennych kolejach losu. W związku z tem uczeń winien się zaprawiać do trwałego zdążania do wytkniętych sobie celów życia. W stosunku do kolegów i nauczycieli uczeń winien dążyć do takiego współżycia, »ażeby i jemu było dobrze i z nim było dobrze«, ma więc szanować swych nauczycieli, brać czynny udział w życiu koleżeńskiem swej klasy i w organizacjach uczniowskich i strzec się postępowania, któreby mogło w czemkolwiek przynieść ujmę honorowi i dobru szkoły. Ma się więc czuć odpowiedzialnym członkiem społeczności szkolnej, ale i nietylko szkolnej. Statut podkreśla bowiem także, jakim powinien być sto-

sunek ucznia do rodziców, konieczność poszanowania wartości kulturalnych, zdobytych przez poprzednie pokolenia, oraz pogłębiania poczucia więzi społeczno-obywatelskiej. --- ✪ --- Do tego celu dążyć będzie całe grono nauczycielskie, pracujące na tle pewnych ram organizacyjnych nad nauczaniem i wychowywaniem młodzieży, oraz sama młodzież, współdziałająca ze swoimi przewodnikami.

III.

✪ --- Ogólne ramy organizacyjne gimnazjum podają rozdziały: »II. Ogólne zasady organizacyjne« i »III. Czas nauki«. Mamy więc tu przeniesione z art. 21 ustawy ustrojowej postanowienie o programowej jednolitości gimnazjum i możliwość tworzenia gimnazjów bez łaciny, jednakże z ograniczeniem tylko do tych miejscowości, w których będą już gimnazja z łaciną. W zasadzie przewiduje się gimnazja męskie, żeńskie i koedukacyjne, ale te ostatnie mogą powstawać albo w specjalnie dobrych warunkach, albo tam, gdzie młodzież żeńska miałaby być przez utworzenie gimnazjum męskiego pozbawiona możliwości kształcenia się w szkole średniej. Zaznaczyć należy, że statut jest tak skonstruowany, że odnosi się zarówno do szkół z polskim jak i z niepolskim językiem nauczania. Tam, gdzie konieczne będzie poczynienie jeszcze uzupełnień dla szkół z niepolskim językiem nauczania, przewidziane jest to odrazu w statucie, np. w § 27. ✪ --- Przy określaniu normalnego typu organizacji przyjęto 4 zasady: 1) dyrektor winien mieć pod swą opieką ograniczoną liczbę oddziałów, t. j. niezbyt wielką liczbę młodzieży, aby mógł istotnie spełniać swoje tak odpowiedzialne zadanie, 2) musi być w każdem gimnazjum w ł a s n e dość liczne grono nauczycielskie, oddane mu, jeśli nie całkowicie, to przynajmniej poświęcające znaczną większość swej pracy, 3) liczba oddziałów musi być o tyle duża, by umożliwiła należyte zatrudnienie i wyzyskanie sił nauczycielskich, nie może być jednak zbyt duża, by gimnazjum nie zatracało naskutek masowości cech środowiska wychowującego, 4) liczba uczniów w klasie nie może przewyższać 45 (§ 11), aby była możliwa skuteczna nauka na tym poziomie i praca wychowawcza nad młodzieżą w tak trudnym okresie życia. Dla przedmiotów, wymagających zajęć w pracowniach, przewiduje się podział klasy liczniejszej niż 30 uczniów na 2 grupy. ✪ --- W związku z tem ustalono w §§ 12 i 13, że gimnazjum ma zasadniczo 8 oddziałów, t. zn. każdą klasę w dwóch oddziałach, i oprócz dyrektora co najmniej 8 nauczycieli t. zw. własnych, »t. j.

nauczycieli, którzy zarówno liczbą godzin, jak swą pracą związani są przedewszystkiem z daną szkołą«. Będzie to normalne gimnazjum o t. zw. dwóch ciągach równoległych, t. j. skupiające maximum 360 uczniów. --- ✪ --- Drugą możliwość stanowi gimnazjum o 12 oddziałach, t. j. o 540 uczniach i o 12 — oprócz dyrektora — nauczycielach własnych. --- ✪ --- W szczególnych wypadkach przewiduje się gimnazjum o 4 oddziałach, t. j. o 4 — oprócz dyrektora — nauczycielach własnych i 180 uczniach. Te gimnazja znajdą się oczywiście na prowincji w tych małych miastach, gdzie z wielu względów konieczne będzie utrzymanie ogniska kulturalnego i zapewnienie młodzieży możliwości kształcenia się na poziomie średnim, a nie starczy uczniów na 2 ciągi. --- ✪ --- Przewidziano wreszcie, że w okresie przejściowym, t. j. do końca czerwca 1938 r., może być pod jednem kierownictwem nawet 16 oddziałów. Wówczas dyrektor, przy współudziale co najmniej 16 nauczycieli własnych, będzie roztaczał opiekę nad maximum 720 uczniami. Te jednak zbyt wielkie zakłady przewiduje się tylko w okresie wprowadzania w życie ustawy ustrojowej, gdy równocześnie będą powstawały nowe gimnazja, a likwidować się będą stare. --- ✪ --- Z postanowień organizacyjnych, zawartych w rozdziale »III. Czas nauki«, widoczna jest tendencja takiego określenia czasu nauki, by z jednej strony uniknąć tak pospolitego, niestety, obecnie przeciążenia ucznia, a z drugiej zapewnić należytą możliwość rzetelnej pracy bez pośpiechu. Stąd wyniknęło dokładne określenie, że dla ucznia ma być nauki: a) w ciągu roku co najmniej 205 dni, b) w ciągu tygodnia 30 do 32 godzin 45-minutowych z przedmiotów obowiązkowych, a z przedmiotów nadobowiązkowych maximum 4 godziny, c) w ciągu dnia — nie więcej wogóle niż 6 godzin lekcyjnych. --- ✪ --- Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących [1] przewidują dla gimnazjum 30 godzin tygodniowo w dwóch klasach niższych i 31 godzin w dwóch klasach wyższych. Statut zakłada jako okres górny aż 32 godziny, gdyż liczy się z ewentualnością wprowadzenia tej większej liczby godzin w gimnazjach z niepolskim językiem nauczania i dwujęzycznych. --- ✪ --- Zasadniczo nauka przedmiotów obowiązkowych odbywać się ma rano, z wyjątkiem gier i zabaw ruchowych, które

---

1 Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących: szkoła powszechna, gimnazjum. Lwów. Państw. Wyd. Książek Szkolnych. Drukowane jako rękopis. 1933.

zazwyczaj będą organizowane popołudniu. Przedmioty nadobowiązkowe mogą odbywać się zależnie od warunków miejscowych rano lub popołudniu, o ile np. niewielka odległość mieszkań uczniów pozwoli na powtórne ich przychodzenie do szkoły bez nadmiernej straty czasu. Należyte ułożenie rozkładu zajęć będzie oczywiście, jak i dotąd, jednem z trudnych zadań dyrektora, który musi, działając w ramach zakreślonych statutem, wziąć pod uwagę warunki miejscowe, rozkład dnia ucznia i nauczycieli. --- ✪ --- Godzina lekcyjna ma trwać 45 minut, t. j. utrzymuje się stan obecny. Przewiduje się jednak, że jednostka lekcyjna może być przedłużona do 90 minut bez pauzy w tych wypadkach, gdy program nauki przewiduje taką możliwość. Chodzi tu oczywiście o te przedmioty, jak np. fizyka i chemja, czy zajęcia praktyczne, w których organizacja lekcji wymaga zajęć dłuższych naraz niż 45 minut. Oczywiście jednak te postanowienia statutu nie uchybiają w niczem możliwości organizowania nadal, jak to nieraz dzieje się obecnie, 2 kolejnych lekcyj tego samego przedmiotu, byleby rozdzielono je zwykłą pauzą. ✪ --- Na tle tych zasadniczych ram organizacyjnych pracować będzie dyrektor, nauczyciele i uczniowie. Przypatrzmy się kolejno ich obowiązkom i zakresowi pracy.

IV.

✪ --- Z rozdziału IV wynika jasno, że dyrektor jest odpowiedzialnym organizatorem i kierownikiem całej pracy w gimnazjum, Rada Pedagogiczna tylko pomaga dyrektorowi. Zachowana jest tedy w pełni zasada jednoosobowego kierownictwa i odpowiedzialności. Dyrektor więc poza tem, że sam uczy w pewnej liczbie godzin, jest głównym organizatorem i kierownikiem pracy dydaktycznej i wychowawczej, a z tego tytułu »doradcą nauczycieli oraz głównym wychowawcą« uczniów. Nadto dyrektor jest gospodarzem gimnazjum i jego reprezentantem nazewnątrz. Ma więc rolę naczelną, duży zakres pracy i odpowiedzialności. --- ✪ --- Nauczyciel jest przedewszystkiem oddany wychowaniu i nauczaniu swych uczniów. --- ✪ --- Aby zaś swoją pracę wychowawczą i dydaktyczną utrzymać na należytym poziomie, uczynić ją należycie owocną, musi nauczyciel przedewszystkiem znać dobrze swoich uczniów. Musi dobrze orjentować się we właściwościach fizycznych i psychicznych ucznia, znać warunki domowe jego życia i pracy, obserwować stale stosunek do całego życia szkolnego. Spe-

cjalnie zaś musi »stale i konsekwentnie« interesować się pracą ucznia nad swoim przedmiotem, a więc znać uzdolnienie i zainteresowanie ucznia w tym względzie, pilność, wytrwałość, samodzielność, zaradność i wyniki osiągane w pracy. --- ✪ --- Dopiero taka bowiem stale i konsekwentnie pogłębiana znajomość ucznia umożliwi mu dobór odpowiednich metod nauczania i wychowania, należyty sposób i skalę wymagań od poszczególnego ucznia i właściwy do niego stosunek i do uczniów, jako zespołu. Będzie to również rzetelna podstawa do sprawiedliwej oceny wyników pracy ucznia. Może pozwoli to wreszcie zerwać ze zwykłem opieraniem ocen »na luźnych i nielicznych«, a często »przypadkowych spostrzeżeniach i osądach«, z powodu tej właśnie przypadkowości jakże często krzywdzących ucznia. Aby móc stosować właściwe metody wychowania i nauczania, nauczyciel musi dobrze znać te metody i swój przedmiot. Musi więc stale przygotowywać się do pracy. Nie może nigdy uznać za zakończoną pracy nad sobą i musi stale dalej się kształcić. Odbija się tu mocnem echem art. 50 ustawy ustrojowej, który zapowiada, że dla nauczycieli wszelkich typów szkół »będą organizowane celem umożliwienia dalszego kształcenia się osobne zakłady i kursy«. Nauczyciel może poza tem na żądanie dyrektora pomagać mu w pewnych działach administracyjno-gospodarczych, jak np. zarządzać bibljoteką, pracownią i t. p. --- ✪ --- Każdy nauczyciel i dyrektor są wychowawcami, jednak specjalne obowiązki wychowawcze ciążą na opiekunie klasowym, t. j. tym nauczycielu, który ma specjalnie powierzoną sobie klasę, zazwyczaj tę, w której ma większą liczbę godzin. --- ✪ --- Ma on na terenie swej klasy w pewnej mierze podobną rolę, jak dyrektor na terenie całego gimnazjum. Jest więc głównym wychowawcą swych uczniów, winien ich dobrze znać, a także warunki ich życia i pracy nietylko szkolne, ale i domowe, troszczyć się o ich pracę szkolną i domową, harmonizować pracę pozostałych nauczycieli, uczących w tej klasie. Musi też utrzymywać kontakt z rodzicami uczniów, spełniać związane ze swą pracą różne funkcje administracyjne. --- ✪ --- Statut rozszerza więc i dokładnie określa rolę dziś dość lekko traktowaną opiekuna klasowego, czyniąc z niego czynnik wielkiej wagi dla należytego postawienia pracy wychowawczej w gimnazjum. Trzeba stwierdzić, że stan obecny domagał się tego bardzo, bo zazwyczaj niedocenia się wcale roli opiekuna klasowego, jako czynnika skupiającego i harmonizującego pracę wychowawczą na terenie jednej klasy. Dotąd, niestety, zbyt

często rola opiekuna ogranicza się do pełnienia funkcyj administracyjno-kancelaryjnych. --- ✪ --- Pomiędzy personel nauczycielski, t. j. dyrektora, nauczycieli i opiekunów klasowych, podzielona jest odpowiedzialność za bieg i wyniki życia gimnazjum. Intencją statutu jest wogóle podkreślenie tak ważnego w życiu zbiorowem czynnika odpowiedzialności, i to zarówno dla personelu nauczycielskiego, jak i dla młodzieży. Oczywiście, w stosunku do młodzieży ujawnia się to w jedynie możliwej formie — dążenia do rozbudzenia i ugruntowania poczucia odpowiedzialności, w stosunku do personelu nauczycielskiego — w jasnem i dokładnem określeniu, kto i za co ponosi odpowiedzialność i to nietylko w dziedzinie nauczania, ale i wychowania. Dyrektor odpowiada za całość: organizacji, wychowawczego i dydaktycznego stanu i rozwoju gimnazjum, »za kierunek wychowawczy, poziom nauki, prawidłowy bieg życia szkolnego, za wykonanie przepisów i poleceń władz szkolnych oraz za administracyjno-gospodarczy stan gimnazjum«. Odpowiedzialność nauczyciela jest oczywiście znacznie bardziej ograniczona. Odpowiada on za obrane przez siebie metody nauczania i wychowania i za wyniki nauki w swoich przedmiotach, za realizowanie kierunku wychowawczego, który nadaje dyrektor, a poza tem za stan administracyjno-gospodarczy, o ile zawiaduje jakimś działem. Opiekun klasowy odpowiada za stan wychowawczy swej klasy i za realizowanie w niej właściwego kierunku wychowawczego. --- ✪ --- Rada Pedagogiczna pomaga »dyrektorowi w pracy nad podnoszeniem poziomu wychowawczego i naukowego gimnazjum«. Do szczególnych jej zadań należy ustalanie opinji o stanie pod względem wychowania i nauczania całego gimnazjum, poszczególnych klas i uczniów, a w związku z tem planowanie pracy nad podnoszeniem tego stanu. --- ✪ --- Rada może występować bądź jako czynnik opinjodawczy, bądź jako decydujący. Wskazanie jednak spraw, w których Rada będzie decydowała, odłożone jest do osobnych szczegółowych przepisów, podobnie jak określenie, w jakich wypadkach zamiast całej Rady Pedagogicznej będą obradowały zespoły klasowe.

V.

✪ --- Główną pracą wszystkich osób, zatrudnionych w gimnazjum, jest nauczanie i wychowywanie. Rozdział V statutu nakreśla te zasadnicze wytyczne co do nauczania, rozdział VI zaś — co do wychowania, bez których nie można konstruować ustroju szkoły. --- ✪ --- Oba

 te rozdziały mają pewne wspólne momenty. Oba przenika myśl konieczności dostosowywania się przy pracy do wieku i rozwoju młodzieży, liczenia się z wpływami środowiska, w którem ona żyje, odwoływania się do współpracy młodzieży w pracy nad nią samą. Odniosła więc zwycięstwo zasada, że nie chodzi o wtłoczenie uczniowi zasobu wiadomości i narzucenie pewnych przyzwyczajeń, ale o rozbudzenie jego samodzielności i zaprawienie do świadomej, wytrwałej, samodzielnej pracy. Wychować i wykształcić ucznia można tylko przy pomocy jego własnej wytężonej pracy nad sobą — oto zasadnicza nić, która przewija się przez rozdziały V, VI i VII statutu. --- ✪ --- »Nauczanie« obejmuje program, metody i organizację. Co do programu, mamy tu powtórzenie w § 25 części art. 21 ust. 2 ustawy ustrojowej, który głosi, że podbudową programową gimnazjum jest drugi szczebel szkoły powszechnej. Podane tu zostały pewne postanowienia zasadnicze, na których opierać się będzie przyszły szczegółowy program; wskaże on ponadto, jak to przewidziano w § 32, zakres materjału i plan godzin. --- ✪ --- Treść tych postanowień zaczerpnięta została z prowadzonej równolegle i omawianej już nieraz w »Oświacie i Wychowaniu« pracy nad przygotowaniem programu. Teraz przypomnę tylko, że paragraf 26, określający cel programowy, jest przeniesiony z części II Wytycznych dla autorów programów szkół ogólnokształcących [1]. Utrwalona jest więc już obecnie w statucie »Polska i jej kultura«, jako zasadnicza oś programu nowego gimnazjum, a także podkreślony związek z życiem praktycznem i gospodarczem w myśl postanowień art. 21 ustawy ustrojowej. Systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką przeprowadzane będzie także w łączności z Polską. --- ✪ --- Przedmioty obowiązkowe w gimnazjum z łaciną nie wnoszą nic nowego do powszechnie znanych drukowanych projektów programów gimnazjum. Mamy więc: religję, język polski, łaciński, jeden z języków obcych nowożytnych, historję, geografję, przyrodę, fizykę i chemję, matematykę, zajęcia praktyczne i ćwiczenia cielesne. Ze względu na szkoły z niepolskim językiem nauczania i dwujęzyczne przewiduje się, jak to już wspomniałam, w § 27 możność wprowadzenia jeszcze innych przedmiotów obowiązkowych i nadobowiązkowych, niż wymienione w statucie. --- ✪ --- Co do przedmiotów nadobowiązkowych rzecz się ma trochę inaczej. Statut określa bowiem zasadniczo za-

---

1 Str. 41 Wytycznych.

równo te przedmioty, jak i ich stanowisko. Projekty programów przewidywały jedynie rysunek i śpiew, statut dodaje jeszcze drugi język obcy nowożytny, którym ma być »przedewszystkiem język jednego z państw ościennych«. Tą drogą wejdzie prawdopodobnie do gimnazjum przedewszystkiem język rosyjski, jako język największego z państw ościennych, bardzo ważny ze względu na stosunki handlowe. Cel nauczania tego drugiego języka — nadobowiązkowego — jest bardzo skromnie zakreślony w porównaniu do celów, które projekt programu języków obcych nowożytnych przewiduje dla obowiązkowego języka obcego. Bardzo wyraźnie bowiem ustala § 29, że chodzi tylko o praktyczną znajomość języka. Ograniczenie to wypływa z ilości czasu, przeznaczonej na drugi język. Podczas gdy na język obcy obowiązkowy Wytyczne przeznaczają w całem gimnazjum 17 godzin tygodniowo, dla nadobowiązkowego statut wyznacza jako maximum 10 godzin, ponieważ przewiduje rozpoczęcie nauki nie wcześniej (ale można zacząć i później!) niż w drugiem półroczu klasy II (§ 29), a tygodniowo najwyżej 4 godziny (§ 16-a). Oczywiście więc cel nauczania musi tu być znacznie skromniejszy. --- ✪ --- Jeśli chodzi o stanowisko przedmiotów nadobowiązkowych, to statut stwierdza, że ze wspomnianych trzech przedmiotów nadobowiązkowych uczeń może — ale nie musi — wybrać jeden, a wyjątkowo tylko dwa. Jeśli jednak jakiś przedmiot wybierze, to zasadniczo nie może przerwać jego nauki w środku roku szkolnego. Stopnie jednak z tego przedmiotu, choć wpisywane na świadectwie, nie mają wpływu na promocję (§ 83). Przedmiot nadobowiązkowy może być wprowadzony, o ile zgłosi się nań co najmniej 15 uczniów. Mogą to być jednak zarówno uczniowie z tej samej klasy, jak i z różnych klas (§ 42). --- ✪ --- Nowością są postanowienia § 30, które precyzują charakter gimnazjum bez nauki języka łacińskiego, nieokreślony bliżej w ustawie ustrojowej. Wynika z nich, że gimnazjum bez łaciny ma także charakter humanistyczny, przedmioty bowiem obowiązkowe i nadobowiązkowe są zachowane te same, co w gimnazjum z łaciną, oprócz, rzecz prosta, samej łaciny, zamiast której zwiększona będzie liczba godzin nauki języka polskiego, języka obcego nowożytnego i zajęć praktycznych. ✪ --- Co do metod nauczania statut zawiera także tylko zasadnicze postanowienia. Wynika z nich, że nauczyciel nie jest skrępowany w wyborze metody nauczania, on sam jest przecież, jak wyżej wspomniałam, za nią odpowiedzialny (§ 20). Statut głosi tu wyraźnie

 w § 40, że »Żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu«, nie może więc dyrektor, instruktor, czy wizytator narzucać nauczycielowi przemocą metody, którą sam uznaje za jedynie i wyłącznie zbawienną. ✪ --- Myliłby się jednak ktoś, ktoby mniemał, że puszcza się na zmienną falę całkowitej dowolności sprawę wyboru przez nauczyciela metody nauczania. Drugi ustęp tegoż § 40 powinien go odrazu dostatecznie mocno pohamować w owej dowolności. Ustęp ten mówi, że metody nauczania mają czynić zadość postulatom, wskazanym w §§ 33 — 39. Przy bliższem w nie wejrzeniu trzeba stwierdzić, że postulaty te zawierają szereg istotnych i niezbędnych warunków, którym metody muszą odpowiedzieć, a które tworzą dość mocne ograniczenia »dowolności« wyboru. --- ✪ --- A więc nauczanie musi być dostosowane — jak się wszyscy na to godzą — do wieku i rozwoju ucznia, ma się też opierać »przedewszystkiem na pracy w szkole«. Nie znaczy to, aby niedoceniano pracy domowej ucznia, owszem, stwierdza się wyraźnie, że służy ona nietylko do utrwalania i stosowania wiadomości nabytych podczas pracy w szkole«, ale także »do samodzielnego opracowywania nowych dostępnych tematów«. Nie jest więc praca domowa ucznia niżej szacowana od szkolnej, ale jednak jest traktowana jako jej uzupełnienie. Dobitnie akcentują to jeszcze dodatkowo normy, przewidziane w § 33 dla pracy domowej. Nie ma ona trwać w klasie I i II więcej niż 2, a w klasie III i IV — niż 2½ godziny dziennie. To zdecydowane stanowisko statutu winno wywrzeć poważny wpływ na zniesienie nadmiernych wymagań, stawianych, niestety, jeszcze często młodzieży. ✪ --- Metody nauczania muszą być też tak dobrane, by zapewniły uczniowi osiągnięcie możliwie pełnego rozwoju uzdolnień, zaprawiły do samodzielności i systematyczności w pracy i zapewniły zdobycie zasobu wiedzy, przepisanego programem (t. zw. w projektach programów »wyniki«). --- ✪ --- To jednak nie wszystko: zdobyty zasób wiedzy nie ma być przez ucznia schowany w szufladce mózgu, ale ma mu służyć do samodzielnego rozwiązywania zagadnień, jakie nasuwa codzień życie praktyczne. Podkreślam ten moment, jako bardzo ważny, bo czyż nie zdarza się często spotkać uczniów nibyto świetnie znających fizykę, ale nie umiejących naprawić prostego dzwonka elektrycznego i t. p. Dopiero więc uczeń z możliwie wszechstronnie rozwiniętemi uzdolnieniami, wdrożony do pracy samodzielnej i systematycznej, posiadający określony zasób wiedzy i umiejący

go wyzyskać w życiu praktycznem, będzie tym typem, jaki chcemy
ukształtować przez nauczanie w gimnazjum. --- ✪ --- Aby to jednak było możliwe, metody nauczania winny wyznaczać należyte miejsce i rolę zasadniczym czynnikom: nauczycielowi, uczniowi, podręcznikowi i środkom pomocniczym oraz urządzeniom szkolnym. Co do nauczyciela silny nacisk kładzie statut (§ 36) na jego rolę organizatora i kierownika pracy szkolnej i domowej uczniów, i to nietylko klasy jako całości, ale i indywidualnej pracy poszczególnych uczniów. Pozostaje oczywiście w pełnej mocy jego zadaniem nauczanie, jak również badanie postępów i sprawdzanie wyników pracy uczniów. ✪ --- Postanowienia § 37 zapewniają należyte miejsce podręcznikowi, którego los chadzał dotąd różnemi dziwnemi drogami. Od modnego dobrych kilka lat temu hasła »precz z podręcznikiem«, przerzuca się niejednokrotnie nasza opinja pedagogiczna w drugą ostateczność: »podręcznik to alfa i omega«. Niedaleko stąd do pochwały metody paznogciowej! Statut wyznacza podręcznikowi miejsce ściśle określone: służy on do porządkowania i utrwalania wiadomości podanych przez nauczyciela oraz zdobytych i wypracowanych w szkole przez ucznia, do samodzielnego uczenia się przez ucznia tematów nowych, do zdobywania sprawności, a nadto wreszcie do ułatwienia uczniowi ogarniania i orjentowania się w całości materjału. Podręcznik służy tym celom w stosunku do całego kursu danego przedmiotu, środki pomocnicze zaś tylko w stosunku do poszczególnych zagadnień kursu. --- ✪ --- Rola urządzeń szkolnych nie budzi wątpliwości, muszą one — np. pracownie — istotnie ułatwiać, a raczej umożliwiać stosowanie metody pracy właściwej dla danego przedmiotu, np. fizyki lub chemji. --- ✪ --- Przy pomocy i na tle tych trzech czynników: urządzeń szkolnych, podręczników i pracy nauczyciela rozwinąć się może i powinna samodzielna praca ucznia, bo ona tylko pozwoli nam ukształtować ów typ ucznia, a potem absolwenta, o którym wyżej wspomniałam już kilkakrotnie. »Twórczym obywatelem« może być przecież w przyszłości tylko ten, kto zamłodu zaprawi się do pracy samodzielnej. Praca ta przejawi się, jako żywy i czynny udział ucznia w całokształtcie pracy szkolnej i domowej, a więc uczenie się i opracowywanie zagadnień już poruszonych z nauczycielem, albo samodzielne przygotowywanie nowych tematów jeszcze nie omawianych, a nie za trudnych. Oczywiście ta praca samodzielna w każdym niemal przedmiocie będzie nieco inaczej się kształtować, będzie wymagać już to bardziej korzystania umiejęt-

 nego z podręcznika lub kilku podręczników, to znowu przedewszystkiem usilnej pracy w pracowni lub bibljotece. --- ✪ --- To są mniej więcej ramy, w obrębie których może obracać się dyrektor łącznie z gronem nauczycielskiem, troszczący się wspólnie o dobór metod dla swego gimnazjum. Dodajmy jeszcze, że będą oni musieli jeszcze liczyć się z warunkami i możliwościami swego zakładu, bo i na cóż zdałaby się np. metoda laboratoryjna w gimnazjum, które nie miałoby odpowiedniej pracowni! Owa więc pozorna »dowolność« doboru metod nauczania daleka jest od całkowitej dowolności, choć pozostawia istotnie nauczycielowi dostateczną swobodę doboru metody w ścisłem — wąskiem — tego słowa znaczeniu.

VI.

✪ --- Rozdział, poświęcony pracy wychowawczej, idzie też drogą analogiczną. Daje się może po raz pierwszy tak wyraźnie już w formę paragrafów ujęte — cel, program i drogi zasadnicze pracy nad młodzieżą. Zasadniczy cel, wychowanie młodzieży »na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej«, wytyczają §§ 43 i 58 statutu. Do tego celu ma doprowadzić kierunek wychowawczy, który, jak wspomniałam już wyżej, nadaje dyrektor i jest zań odpowiedzialny. Dyrektor koordynuje w myśl § 44 całą bez wyjątku pracę wychowawczą, nietylko bowiem nadaje kierunek wychowawczy, ale i wnika z obowiązku w pracę wszystkich nauczycieli, obowiązanych do realizowania kierunku wychowania, włącznie z nauczycielem religji, i w pracę wszystkich organizacyj młodzieży, do których należą uczniowie jego szkoły, chociażby to były organizacje międzyszkolne. --- ✪ --- W ten sposób dąży się do stworzenia z gimnazjum zharmonizowanej całości wychowawczej, przenikniętej należytą atmosferą wychowawczą. --- ✪ --- A jednak w tych ramach pozornie ciasnych nietylko zostaje dość możliwości do samodzielnej pracy wychowawców, ale bez tej samodzielności nie uda się osiągnąć celu zasadniczego. Dyrektor i nauczyciele mają przecież wychowywać swych uczniów przedewszystkiem przez »bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą«. Muszą więc sami być świadomymi swych obowiązków i twórczymi obywatelami, aby mogli swym własnym wpływem i przykładem kształtować innych w tymże kierunku. Zbyt mało zdajemy sobie nieraz sprawę z tego, że świadomie czy nieświadomie wpływamy na nasze otoczenie dodatnio lub ujemnie bez podejmowania specjalnych czynów, zależnie tylko od

tego, kim jesteśmy jako osobowość. Nasi uczniowie i uczennice bacznie — o wiele baczniej niż myślimy — obserwują nasze postępowanie i jego zgodność lub rozbieżność z głoszonemi przez nas zasadami i hasłami. Statut rozmyślnie podkreśla ten sposób oddziaływania wychowawczego — przez przykład — jako zbyt mało dotąd doceniany. --- ✪ --- Dyrektor łącznie z gronem nauczycielskiem oddziaływują na swych uczniów nietylko przez bezpośredni swój wpływ, ale również przez wydobywanie wartości wychowawczych z nauczania, współpracę z uczniami i współdziałanie z domem. --- ✪ --- Jak ustosunkowujemy się sami do swego przedmiotu, jaką dobieramy treść nauczania i jak ją wyzyskujemy, jak organizujemy pracę i jakiej pracy żądamy od uczniów — oto kapitalne zagadnienia, które należycie rozwiązane tworzą z nauczania bardzo ważny czynnik wychowawczy. Nie wymagają one na tem miejscu dalszych komentarzy. Jedną tylko pragnę tu rzucić uwagę. Sztuczne wyciąganie »za uszy« (o jakiem się, niestety, dość często teraz słyszy) wartości wychowawczych z każdej treści, prowadzi napewno tylko do jednego celu — obrzydzenia uczniowi nauczyciela i przedmiotu! --- ✪ --- Współpraca z uczniami winna polegać przedewszystkiem na stworzeniu takich warunków, które pozwoliłyby każdemu uczniowi istotnie pracować samodzielnie nad wyrobieniem swego charakteru, a wszystkim razem wyrabiać się w życiu zbiorowem. Trzeba uczniowi dać możność nietylko samodzielnego uczenia się, jak to już wyżej omawiałam, ale także życia w gimnazjum. Starając się samodzielnie — choć przy życzliwej pomocy nauczycieli — ukształtować swą osobowość, uczeń musi równocześnie prowadzić drugą trudną pracę — przygotowywania się do późniejszego swego życia w społeczeństwie. Najlepiej to osiągnie przez branie udziału w życiu zbiorowem gimnazjum. Uczeń więc winien móc zrozumieć swoje stanowisko i wynikające stąd obowiązki i prawa w stosunku nietylko do swych przełożonych, ale także i do kolegów. Musi podporządkowywać się życiu zbiorowemu, które z konieczności ograniczać będzie jego swobodę, co więcej — musi nauczyć się dla dobra ogólnego poświęcać swoje indywidualne korzyści i pragnienia, uczuć się współodpowiedzialnym za poziom życia zbiorowego i dążyć do jego podnoszenia. ✪ --- Będzie to mógł osiągnąć przedewszystkiem przez branie udziału w życiu koleżeńskiem swej klasy. Niedość może docenia się tę jednostkę życia zbiorowego, jaką jest klasa, i przerzuca się zbyt pochopnie wszystko na organizacje uczniowskie. Tymczasem bijące

 w atmosferze przyjaźni silnem tętnem życie klasy zastąpi w bardzo wielu razach sztucznie tworzone i rozdmuchiwane organizacje. Nie chciałabym być źle zrozumianą. Oceniam w całej pełni znaczenie walorów, jakie uczeń może osiągnąć »przez sumienną pracę w organizacjach uczniowskich«, nie przeceniam jej jednak, stawiam ją na drugiem miejscu, zgodnie z brzmieniem ustępu *d* § 60 statutu. Ta praca ucznia, aby dawała należyty rezultat, musi być sumienna, intensywna i skoncentrowana w niewielu organizacjach (§ 51), osiągnięcie zaś tego nie jest bynajmniej łatwe. --- ✪ --- Współpraca personelu nauczycielskiego z uczniami w ich pracy nad sobą winna znaleźć swój wyraz zarówno w stosunku do każdego ucznia przez życzliwy stosunek do uczniów i uwzględnianie ich życia zbiorowego — przez roztoczenie należytej opieki nad życiem młodzieży czy to w klasie, czy w organizacjach uczniowskich, co więcej, przez branie osobistego czynnego udziału w tem życiu. Opieka nauczycieli ogranicza się przytem do organizacyj, w których członkami są uczniowie tylko danej szkoły, dyrektor zaś, jak już wspomniałam, wnika w działalność także i tych organizacyj uczniowskich międzyszkolnych, do których należą uczniowie danego gimnazjum. --- ✪ --- Odmiennie niż przy nauczaniu, gimnazjum w swej pracy wychowawczej nie może liczyć tylko na swoje siły. Przeciwnie, pragnie, jak to wskazuje § 52, »czynnej współpracy rodziców«. Dąży się więc do zbliżenia i uzgodnienia akcji wychowawczej domu i szkoły. Na to jednak musi dom być poinformowany o pracy szkoły i wzajemnie, szkoła winna znać warunki życia i pracy swego ucznia w domu. Przypisuje się do tego tak wielką wagę, że, o ile uczeń nie mieszka w domu, gimnazjum bierze na siebie troskę o specjalne zaopiekowanie się jego warunkami życia w obcem ognisku domowem.

VII.

✪ --- Na zakończenie rozważmy, jakie odbicie w statucie znajduje rola gimnazjum jako jednego z ogniw ustroju szkolnego. --- ✪ --- Dostęp do gimnazjum jest otwarty dla wszystkich, którzy wykażą o d p o w i e d n i rozwój ogólny oraz d o s t a t e c z n y z a s ó b wiedzy i sprawności, potrzebnych do skutecznej nauki w gimnazjum. Wykażą — na egzaminie wstępnym w zakresie programu drugiego szczebla szkoły powszechnej. Zdawać więc będą zarówno ci kandydaci, którzy przyjdą po ukończeniu 6 klas szkoły powszechnej, jak i ci, którzy uczyć się będą w inny sposób. Jednak uczniowie szkół

powszechnych mają pewne przywileje. Ich egzamin wstępny będzie miał charakter *sprawdzenia* wyniesionego ze szkoły powszechnej ogólnego rozwoju umysłowego i przygotowania, a nie szczegółowego badania, ograniczy się więc do języka polskiego, przy którym sprawdza się się zarazem przygotowanie z historji, do geografji, obejmującej także sprawdzenie z przyrody, oraz do arytmetyki z geometrją. Przytem przy ocenie ucznia będzie za podstawę orjentacji służyło jego świadectwo ze szkoły powszechnej. Kandydaci, którzy nie ukończyli 6 klas szkoły powszechnej, będą zdawać pełny egzamin, na którym *badany* będzie ich rozwój ogólny oraz zasób wiedzy i sprawności. --- ✪ --- Jeśli kto zda do klasy I szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego, może być przyjęty do gimnazjum już bez egzaminu wstępnego. --- ✪ --- Wstęp więc do gimnazjum jest dostatecznie ułatwiony, aby mogły się doń dostać szerokie masy, a równocześnie o tyle utrudniony — przez egzamin wstępny — by zapewnić utrzymanie należytego poziomu pracy w gimnazjum. ✪ --- W samem gimnazjum ocena i promowanie uczniów zostało tak przez statut postawione, by zapewnić ocenę, jak już wyżej podkreśliłam, możliwie jak najbardziej sprawiedliwą, a promowanie podejmowane z pełnem poczuciem odpowiedzialności i w oparciu o te rzetelne oceny i ugruntowane opinje o ogólnym rozwoju ucznia i o wynikach jego pracy. Akcentuje się więc konsekwencję, ciągłość, dokładność i wszechstronność badania pracy i zachowania się ucznia, przeciwstawiając się dorywczości, powierzchowności i zacieśnianiu kręgu obserwacji. Oczywiście niema mowy o egzaminach promocyjnych. Niema też jednak i egzaminu końcowego, dlatego też zaleca się w klasie IV specjalnie dokładne sprawdzanie ogólnego rozwoju uczniów oraz stanu ich wiadomości i sprawności. Dopuszcza się też, aby o ile nauczyciel sam ma wątpliwości co do słuszności swej oceny wyniku pracy ucznia, mógł odwołać się do pomocy jednego lub dwóch swych kolegów i razem z nimi ustalić ocenę. Aby uniknąć nadania temu wspólnemu sprawdzaniu charakteru egzaminu, podkreśla się, że ma ono odbywać się na lekcjach, a nie poza niemi, oraz w ciągu drugiego półrocza, a nie na jego końcu. --- ✪ --- Ukończenie gimnazjum daje absolwentowi prawo do starania się o przyjęcie do liceów ogólnokształcących, pedagogicznych i liceów dla wychowawczyń przedszkoli oraz do szkół zawodowych stopnia licealnego. Szkole, do której absolwent się zgłosi, gimnazjum będzie przesyłać zestawienie ocen rocznych z całego czasu pobytu w niem

 ucznia, obrazujące cały przebieg pracy ucznia, oraz ogólną swoją opinję o uczniu. Będzie to materjał, ułatwiający »nowej« szkole orjentację pomiędzy zgłaszającymi się do niej kandydatami. Jak będzie on wykorzystywany, wskaże dopiero przyszły statut liceów. ✪ --- Dość wyraźna jest więc rola gimnazjum, jako jednego ogniwa szkolnego. Jakie uprawienia da gimnazjum w życiu tym swoim absolwentom, którzy nie pójdą dalej do szkół, tego statut nie mówi, bo mówić nie może. --- ✪ --- Nie znaczy to jednak bynajmniej, by można było niedoceniać ogromnej wagi społecznej tego zagadnienia. Wszak dopiero należyte jego rozwiązanie będzie realizacją tych założeń, o których wspomniałam na wstępie. Realizacji tej jednak można i należy dokonać, tylko na innej drodze — nie przepisów szkolnych.

M. DZIERZBICKA

ZWIĄZKI MIĘDZY PRZEDMIOTAMI W NOWYCH PROGRAMACH

I.

✪ --- Z pośród szeregu założeń, na których oparto konstrukcję nowych programów, jednem z podstawowych jest dążność do zniesienia, w miarę możności, wzajemnej izolacji przedmiotów. Założenie to wypływa z jednej strony z pragnienia oparcia nauczania w nowej szkole na czynnikach nowoczesnej pedagogiki, których wartość stwierdzono bezspornie, z drugiej strony z tendencji zbliżenia szkoły do życia. Nie ulega wątpliwości, że odgrodzenie przedmiotów nie wyświadcza dobrej przysługi nauczaniu, nie pomaga mu, lecz przeszkadza. Ponadto taka nauka utrudnia uczniowi ujmowanie rzeczywistości, bo przyzwyczaja go do obserwowania tylko pewnych fragmentów danego zjawiska lub faktu od strony jednej dziedziny wiedzy; nie daje więc pojęcia całości, której obraz, choćby przybliżony, narzuca nam w sposób nieunikniony świat otaczający. --- ✪ --- W artykule niniejszym nie mam zamiaru rozwijać z dydaktycznego punktu widzenia całokształtu zagadnienia współpracy przedmiotów, lecz ograniczę się do rozważenia tych jej form, które uwzględniają nowe programy. Formy te są następujące: 1) Korelacja przez podbudowę

(względnie nadbudowę), 2) Współpraca przedmiotów bez wyraźnego sprecyzowania w programie następstwa względnie równoczesności pracy w dwu lub kilku przedmiotach, 3) Współpraca przedmiotów, zawierająca elementy koncentracji. --- ✪ --- Nim przystąpimy do rozpatrzenia powyższych form na tle programu szkoły powszechnej i gimnazjum, musimy poczynić kilka zastrzeżeń. --- ✪ --- Korelacja i koncentracja są to bez wątpienia dwie *różne* formy współpracy przedmiotów i trzeba wystrzegać się doszukiwania koncentracji tam, gdzie program uwzględnia tylko korelację. W następnych rozdziałach starałem się uwydatnić tę różnicę. --- ✪ --- Z drugiej jednak strony należy zaznaczyć, że przy istotnej współpracy przedmiotów, szczególnie przy pewnych jej formach, granice między korelacją a koncentracją czasem się zacierają. Nie poddawajmy się wtedy terorowi terminów, nie wysilajmy się na bezpłodne dociekanie, gdzie poprowadzić granicę między temi formami, i kierujmy się zasadą: *jeśli forma współpracy, którą stosujemy, przynosi prawdziwą korzyść uczniowi, jeśli jej istota uzasadniona jest naturalnym tokiem nauczania, wtedy jest dobra.*

II. KORELACJA PRZEZ PODBUDOWĘ (WZGLĘDNIE NADBUDOWĘ)

✪ --- Ta forma korelacji polega na wcześniejszem opracowywaniu pewnych elementów w jednym przedmiocie, oraz na późniejszem wyzyskiwaniu ich w innym przedmiocie. W konstrukcji nowych programów odgrywa ona zasadniczą rolę. --- ✪ --- 1. Jedną z odmian tej formy korelacji jest wypadek, gdy jeden z przedmiotów przejmuje tematy względnie zagadnienia, należące w zasadzie do innego przedmiotu nauczania, który jednak wyodrębnia się dopiero później. Typowym przykładem takiej korelacji jest w nauce języka polskiego przygotowanie geograficzne i przyrodnicze w I i II klasie szkoły powszechnej oraz historyczne w obrębie całego pierwszego szczebla tej szkoły. Śledząc w programie np. jaką podbudowę stwarza nauka języka polskiego dla historji, występującej dopiero w klasie V, znajdziemy, że jest to z jednej strony stopniowe uświadomienie dziecku pojęcia czasu, z drugiej zaś strony przyswojenie mu pewnego zasobu konkretnych wiadomości. --- ✪ --- I tak w klasie I, gdy dla dziecka pojęcie »czasu« właściwie jeszcze nie istnieje, gdy

 czas przedstawia się mu w postaci niepowiązanych momentów, nauka języka polskiego wprowadza dziecko stopniowo w rozumienie znaczenia »przeszłości«. Tematy, zawierające ten element przeszłości, winny oczywiście wiązać się z bardzo bliskiemi dziecku przeżyciami, może więc to być, jak określono w uwagach do programu tej klasy, »historja dziecka, lalki, zabawki, sukienki, zeszytu i t. p.« W klasie II można już sięgać w przeszłość rodziców i dziadów dziecka oraz w przeszłość miejsc, bliskich dziecku jako terenów jego pracy i zabawy (szkoła, boisko, ogródek i t. p.). W klasie III występują wśród tematów z języka polskiego pamiątki z dawnych czasów w danej miejscowości: mieszkania i ubrania dziś i dawniej, podania i legendy miejscowe i okoliczne, podania ogólno-polskie. W klasie IV znajdziemy wśród tych tematów przeszłość odległą (opowiadania, sceny i obrazy z przeszłości Polski, związane z wybitnemi postaciami, jak Sobieski, Kościuszko, Dąbrowski i t. p.), bliższą (wypadki i zdarzenia z danej okolicy, ze szczególnem uwzględnieniem okresu walk 1914 — 1920), przeszłość łączącą się bezpośrednio ze współczesnością (opowiadania z życia Marszałka Piłsudskiego), oraz teraźniejszość (najważniejsze zdarzenia bieżące z życia Polski). ✪ --- W całości tego przygotowania do zrozumienia historycznego pojęcia czasu nie chodzi bynajmniej o to, aby dziecko potrafiło uszeregować poznane obrazy w porządku ściśle chronologicznym, lecz by zrozumiało, że jedne z tych zdarzeń miały miejsce w czasach odległych, dawnych, inne były bliższe czasów dzisiejszych, inne wreszcie miały miejsce niedawno lub odbywają się obecnie. ✪ --- Poza takiem przygotowaniem nauka języka polskiego przyswaja uczniowi pewien zasób wiadomości »historycznych«. W I i II klasie gromadzą się one w umyśle dziecka jak gdyby mimochodem, dotyczą zdarzeń z najbliższego otoczenia dziecka, nie posiadają więc dla późniejszej nauki historji szczególniejszego znaczenia, poza tem, że na ich tle dziecko zaczyna rozumieć co znaczy słowo »przeszłość«; dlatego program nie wymienia tych wiadomości nawet w wynikach nauczania. Natomiast w wynikach nauczania w kl. III znajdziemy »znajomość podań polskich«, w kl. IV »znajomość kilku obrazów z życia dzisiejszej Polski, z uwzględnieniem czasów odzyskania niepodległości i życia Marszałka Piłsudskiego«. --- ✪ --- Podobny, jakkolwiek nie identyczny, charakter posiada przygotowanie geograficzne i przyrodnicze w nauce języka polskiego w I i II klasie szkoły powszechnej. --- ✪ --- Zastanówmy się wreszcie nad tem, czy poza

omówionym przykładem przewidują programy jeszcze w innych przedmiotach tego typu korelację (spełnienie przez jeden przedmiot zadań innego, wyodrębniającego się względnie występującego dopiero później). --- ✪ --- Poza przypadkami fragmentarycznemi nie znajdziemy w szkole powszechnej tak typowego przykładu, jak wyżej przytoczony (język polski). Znajdziemy natomiast takie przypadki, gdzie jeden przedmiot wyprzedza drugi w opracowaniu tematów, należących w zasadzie do tego drugiego przedmiotu. Tak np. w szkole powszechnej rysunek przejmuje w znacznej części pracę nad wprowadzeniem żywych i plastycznych wyobrażeń geometrycznych i kształceniem zmysłu przestrzennego, oraz uwzględnia ćwiczenia w rysowaniu figur geometrycznych. Formy geometryczne występują więc w zasadzie wcześniej w nauce rysunku, niż w matematyce. Podobnie zajęcia praktyczne służą powstawaniu i wzbogacaniu wyobrażeń matematycznych przy budowaniu różnych form przestrzennych. Nauczanie rysunku i zajęć praktycznych wyprzedza więc geometrję, aby oprzeć kształcenie wyobraźni geometrycznej na bardziej konkretnym materjale. Ten przypadek różni się jednak od poprzedniego tem, że nauka wszystkich trzech przedmiotów (arytmetyka z geometrją, rysunek, zajęcia praktyczne) odbywa się równolegle już od pierwszej klasy szkoły powszechnej. --- ✪ --- Przykłady »wyprzedzenia« znajdziemy także i w programie gimnazjalnym (np. niektóre zjawiska fizyczne w geografji kl. I i II, proste zagadnienia fizyczne w matematyce kl. II i t. p.). Wyróżniamy tę odmianę korelacji przez podbudowę ze względu na jej odrębność. W szkole powszechnej jest ona uzasadniona albo niemożliwością wprowadzenia odrazu wszystkich przedmiotów, albo też dążnością do opracowania pewnych tematów na innem podłożu; w jednym i drugim wypadku część zadań, które z punktu widzenia dziedziny wiedzy należą do jednego przedmiotu, powierza się innemu. W gimnazjum »wyprzedzanie« podyktowane jest potrzebą np. uwzględniania w geografji (ze względu na jej zadania) pewnych elementów fizyki, lub np. w matematyce korzyścią stosowania rachunku w prostych, zrozumiałych dla młodzieży zjawiskach fizycznych, których znajomość rozszerzy później i pogłębi nauka fizyki. --- ✪ --- Rozpatrując powyższą formę współpracy przedmiotów, rozważamy ją tylko z punktu widzenia korelacji przez podbudowę (względnie nadbudowę); patrzymy tu więc np. na naukę języka polskiego na pierwszym szczeblu szkoły powszechnej okiem nauczyciela historji w klasie V i pragniemy się

zorjentować, jaką podbudowę przygotowuje dla historji w V klasie nauka języka polskiego na pierwszym szczeblu. --- ✪ --- Jeśli natomiast spojrzymy na współpracę przedmiotów w powyższym przykładzie okiem nauczyciela języka polskiego, np. w II klasie szkoły powszechnej, spostrzeżemy wtedy, że tkwią w niej poza korelacją, o której była mowa powyżej, jeszcze elementy innej formy związku między przedmiotami. Przez powierzenie bowiem nauce języka polskiego przygotowania z zakresu historji, przyrody i geografji nadajemy tej nauce charakter koncentracyjny. Tem zajmiemy się w rozdziale IV. --- ✪ --- 2. Przejdźmy obecnie do rozpatrzenia normalnej formy korelacji przez podbudowę (względnie nadbudowę). Przez »normalną formę« tej korelacji rozumiem, że podbudowa dokonuje się w nauce jednego przedmiotu, stanowiąc przytem organiczny jej składnik (a nie element innej dziedziny wiedzy, jak było przy odmianie poprzedniej), oraz że zużytkowywanie tej podbudowy odbywa się w innym przedmiocie w celu spełnienia zadań tego innego przedmiotu. --- ✪ --- Przeważająca większość związków korelacyjnych w nowych programach ujęta jest właśnie w tej postaci. Trzeba tu podkreślić tę właściwość nowych programów (jedną z zasadniczych), że w rozkładzie materjału z poszczególnych przedmiotów uwzględniono korelację przez podbudowę (względnie nadbudowę). Przez przyjęcie i zrealizowanie tej zasady w dużej mierze obalono przegrody między przedmiotami, umożliwiono ciągłość nauczania. ✪ --- Różnice w ujęciu tej korelacji w programach występują tylko w rozpiętości czasu, oddzielającego przygotowanie pewnego materjału od momentu, w którym następuje zużytkowanie tego przygotowania w nauce innego przedmiotu. Pod tym względem istnieje cała gama możliwości. --- ✪ --- Jeśli okres czasu między tworzeniem podbudowy a jej wyzyskaniem jest dość długi (np. półrocze lub rok), wtedy tego rodzaju korelacja nie nastręcza w organizacji nauki poważniejszych trudności. Podbudowa wchodzi bowiem w zakres materjału nauczania danego przedmiotu, w zasadzie więc musi być opracowana na czas. Nie można sobie jednak powiedzieć, że »taka korelacja sama się zrobi«. Pamiętajmy o tem, że ta forma korelacji ma dwie fazy: przygotowania i zużytkowania. Program określa przy dłuższych okresach w przybliżeniu rozpiętość czasu, która dzieli te dwie fazy, ale nie precyzuje szczegółów współpracy. Weźmy przykład, w którym rozpiętość czasu między temi dwiema fazami jest duża. W klasie I gimn. zaznajamia się młodzież na lekcjach mate-

matyki z przybliżeniami dziesiętnemi; to przygotowanie wyzyska m. in. nauka fizyki w klasie III. Nauczyciel, rozpoczynający w klasie III gimn. naukę fizyki, dla której, przy jej laboratoryjnym charakterze, wiadomości i sprawności uczniów z zakresu rachunku na przybliżeniach dziesiętnych są rzeczą podstawową, winien nietylko uświadomić sobie, że uczniowie dział ten opracowywali w klasie I, ale musi wiedzieć dokładnie, jaką pod tym względem posiadają wiedzę i sprawność. Od tego zależeć będzie ukształtowanie się nauki fizyki w pierwszych tygodniach; albo poświęci się całej sprawie kilka minut, albo trzeba będzie w trakcie nauki do niej powracać i niektóre wiadomości uczniom przypominać. Jeśli natomiast okres czasu między tworzeniem i wyzyskiwaniem podbudowy jest krótszy (np. tydzień lub miesiąc), wtedy mogą w praktyce szkolnej wyniknąć trudności, np. wskutek tego, że tempo nauki w przedmiocie, przygotowującym podbudowę, okaże się w rzeczywistości wolniejsze, niż to początkowo przewidywano. Trzeba wtedy być bardzo ostrożnym w stosowaniu zgóry skonstruowanych sztywnych planów, aby nie zniekształcić całego nauczania obu korelujących przedmiotów.

✪ --- Typowym przykładem tego rodzaju »krótkoterminowej« korelacji jest w gimnazjum związek między historją, a nauką języka polskiego. Program przyjmuje za zasadę, że chronologicznie wiadomości historyczne powinny poprzedzać lekturę, ilustrującą życie pewnej epoki. Ta zasada jest podwaliną konstrukcji programu, przedewszystkiem nauki języka polskiego, i nie należy jej naruszać; niedopuszczalną więc jest np. rzeczą, aby historyk przerzucał część swoich zadań na polonistę, tłumacząc się brakiem czasu. Z drugiej jednak strony nie będzie nieszczęściem, jeśli polonista w jakimś szczególe lub fragmencie (byle nie w historycznem opracowaniu całej epoki) wyprzedzi historyka, o ile wymaga tego niezbędnie tok nauczania w jego przedmiocie, lub np. zainteresowania uczniów. Nie trzeba więc do tego rodzaju korelacji przykładać zbyt sztywnych ram, aby nie wypaczyć samej zasady i nie przekształcić jej na szkodliwą dla całej nauki doktrynę [1].

---

[1] Por. uwagi o korelacji między historją a językiem polskim w I kl. gimn. w zeszycie 6 — 7 z roku 1933 »Oświaty i Wychowania«, str. 485.

III. WSPÓŁPRACA PRZEDMIOTÓW BEZ WYRAŹNEGO SPRECYZOWANIA W PROGRAMACH NASTĘPSTWA WZGLĘDNIE RÓWNOCZESNOŚCI PRAC W DWU LUB KILKU PRZEDMIOTACH

✪ --- 1. Korelacja przez podbudowę, którą zajmowaliśmy się dotąd, nie wyczerpuje całości związków, które zalecają nowe programy. Znajdziemy w nich bogatą dziedzinę takich związków, w zakresie których program nie określa wyraźnie, jak pod względem czasowym ma być zorganizowana współpraca przedmiotów, a więc czy jeden przedmiot ma przygotowywać dla drugiego pewien materjał, czy też praca ich nad danem zagadnieniem ma się odbywać prawie równocześnie. --- ✪ --- Jeśli korelacja przez podbudowę (względnie nadbudowę) wymaga gruntownej znajomości programu i porozumienia nauczycieli przedmiotów korelujących szczególnie wtedy, gdy odstęp czasu, dzielącego przygotowanie od zużytkowania, jest niewielki, to forma, którą obecnie mamy rozpatrzeć, wymaga przedewszystkiem od nauczyciela dużo aktywności i inicjatywy, a równocześnie już nietylko znajomości programu, ale wniknięcia w jego intencje, zrozumienia jego ducha. --- ✪ --- Nie jest rzeczą możliwą omówić tu wszystkie przypadki, o których wspomina program jako o wskazanych lub pożądanych. Możemy natomiast posłużyć się szeregiem przykładów. --- ✪ --- W rozdziale o korelacji j. polskiego w szkole powszechnej znajdziemy taki ustęp: »Na szczeblu pierwszym poza tem język polski wiąże się z rysunkiem, zajęciami praktycznemi, śpiewem. Ośrodkiem przytem jest język polski, który dostarcza tematów, wymagających ilustrowania przez te przedmioty« [1]. ✪ --- W korelacji tej język polski nazwano ośrodkiem, jednak nie w tem znaczeniu, że nauczanie wszystkich czterech przedmiotów ma się skupiać dokoła nauki języka polskiego, lecz z tego względu, że nauka tego przedmiotu z jednej strony daje często pobudkę do korelacji, dostarcza dla niej tematów, z drugiej strony zaś może posługiwać się umiejętnościami, zdobytemi przez dzieci w nauce rysunku, zajęć praktycznych i śpiewu. Lektura i pogadanki na lekcjach języka polskiego dostarczają obficie tematów do ćwiczeń, wykonywanych na lekcjach rysunku, a zwłaszcza do rysunku obserwacyjnego. Dzieci klas niższych mogą na lekcjach zajęć praktycznych

---

[1] Projekt programu nauki języka polskiego w szk. p., str. 61.

wykonywać zabawki, związane z treścią pogadanek. --- ✪ --- Treść niektórych czytanek, opracowywanych na lekcjach języka polskiego, może odpowiadać tematom pieśni, których dzieci uczą się na lekcjach śpiewu. --- ✪ --- Czy na tych związkach kończy się korelacja tych czterech przedmiotów? Bynajmniej. Jeśli zajrzymy do programu rysunku, zajęć praktycznych i śpiewu w szkole powszechnej, znajdziemy, że rola ich w korelacji nie ogranicza się tylko do ilustrowania tematów, zaczerpniętych z nauki języka polskiego, że naodwrót, w pewnych momentach nauki te właśnie przedmioty stają się źródłem, z którego czerpie język polski. W niższych klasach stosuje się w nauce języka polskiego rysunek z wyobraźni dla ożywienia i urozmaicenia pracy, wzbogacając w ten sposób zasób konkretnych, jasnych i wyrazistych wyobrażeń dziecka. Z poszczególnych działów zajęć praktycznych może język polski czerpać materjał do ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu, związanych z życiem dziecka i jego otoczenia. Objaśnianie tekstów wybranych pieśni, a nawet wyuczanie tych tekstów winno się odbywać na lekcjach języka polskiego. Widzimy więc, że związki są tu obustronne, język polski słusznie przytem nazwano w programie ośrodkiem, bo z pośród tych czterech przedmiotów tylko nauka języka polskiego (poza wyjątkowemi wypadkami) nadaje się do takiej roli, z powodu obszerności swej dziedziny. --- ✪ --- W powyższej korelacji mamy typowy przykład związku czterech przedmiotów, co do którego program nie precyzuje następstwa względnie równoczesności prac. Tworzenie sztywnego planu na dalszą metę byłoby tutaj niebezpieczne. Bardziej pożyteczna będzie doraźna współpraca nauczycieli oraz inicjatywa, wynikająca z uchwycenia właściwych momentów pulsującego życia szkolnego. --- ✪ --- Posłużmy się innym przykładem, łączącym się również z nauką języka polskiego w szkole powszechnej. --- ✪ --- Po omówieniu przygotowania w zakresie geografji, nauki o przyrodzie i historji, która odbywa się w nauce języka polskiego w pierwszych dwóch względnie w pierwszych czterech latach nauki, określa się korelację języka polskiego z temi przedmiotami w dalszych latach nauki w programie w następujący sposób: »Po zróżnicowaniu przedmiotów nauki na szczeblu drugim i trzecim — łączność języka polskiego z niemi nie ustaje. Polega ona na uwzględnianiu w różnego rodzaju ćwiczeniach tematów o zabarwieniu historycznem, geograficznem i przyrodniczem, ujmując je w formie żywych, barwnych opowiadań i obrazów. --- ✪ --- Zasadniczy przytem materjał poznaw-

 czy z tych dziedzin winien być opracowany na lekcjach odpowiednich przedmiotów, język polski zaś da jedynie tym różnorodnym tematom pogłębienie uczuciowe, oświetlenie z innego punktu widzenia przez uzupełnienie całości lub szczegółu, skupi zagadnienia, związane z przeżyciami, oraz wyzyska zdobytą treść w dziedzinie wychowania»[1]. --- ✪ --- Uzupełnienie tych wskazań znajdziemy w programach odnośnych przedmiotów. W programie historji wspomina się więc o tem, że treść czytanek polskich na szczeblu drugim obrazować winna życie polskie w środowisku oraz wiązać się z wielkiemi postaciami i momentami z przeszłości. Obrazowanie na lekcjach języka polskiego życia człowieka, jego działalności, przygód, podróży i t. d. może przyczynić się do ożywienia i uzupełnienia nauki geografji. Podobną przysługę wyświadczają czytanki polskie nauce o przyrodzie żywej. --- ✪ --- Zastanówmy się, jak w związku z tem przedstawia się sprawa następczości opracowywania materjału w poszczególnych przedmiotach. --- ✪ --- Epizodyczny kurs historji w klasie V obejmuje obrazy od życia pierwotnych Słowian do odsieczy Wiednia, w klasie VI od czasów saskich do współczesności. Związanie języka polskiego z historją w tym sensie, że obrazy historyczne z pewnej epoki byłyby omawiane naprzód na lekcjach historji, a potem uzupełniane i pogłębiane na lekcjach języka polskiego, nie może być tu przyjęte za zasadę. W szkole powszechnej kurs historji na drugim szczeblu programowym nie jest kursem systematycznym o ścisłem pragmatycznem powiązaniu — pojawienie się więc na lekcji języka polskiego obrazu, który w nauce historji dopiero później będzie omawiany, nietylko nie przeszkadza nauczaniu, ale na tym stopniu posiada swoje walory. Takiej interpretacji tego związku trzymają się autorowie czytanek polskich na klasę V. Znajdziemy w nich takie postacie i dziejowe momenty, których opracowanie może być oparte na zdobytych już wiadomościach historycznych (np. św. Wojciech, Bolesław Chrobry, Łokietek, Jagiełło, Grunwald, Kordecki, Czarniecki), ale znajdziemy i takie, które łączą się dopiero z materjałem historycznym klasy VI (np. Stanisław August Poniatowski, Konstytucja 3 Maja, Kościuszko, Ks. Józef Poniatowski, Marsz. Piłsudski, czasy współczesne). Mogą wreszcie zdarzyć się takie sytuacje, że odpowiadające sobie tematy na lekcjach obu przedmiotów będą przerabiane prawie równocześnie. Za-

---

[1] Projekt programu nauki języka polskiego w szkole powsz, str. 60.

leżnie od układania się pracy szkolnej te wszystkie trzy przypadki mogą być uwzględnione, w każdym z nich trzeba jednak zapewnić odpowiednią organizację współdziałania obu przedmiotów, aby ich związek przyniósł korzyść nauczaniu. --- ✪ --- Materjał z geografji obejmuje w klasie V geografję Polski i Europy, w klasie VI geografję krajów pozaeuropejskich. Czytanki polskie mogą więc na drugim szczeblu w zakresie tematów, związanych z Polską, w dużej mierze opierać się na wiadomościach, zdobytych na lekcjach geografji, względnie zużytkowywać je zależnie od potrzeby; dalsze rozszerzanie horyzontu geograficznego ucznia pozwala na powiększanie zakresu zjawisk również i w języku polskim. I tu jednak nie można z tego czynić zasady bezwzględnie obowiązującej i nie jest żadnem wykroczeniem przeciwko założeniom korelacyjnym, jeśli w tej lub innej czytance język polski wyprzedzi geografję, wspominając o kraju lub mieście, których uczniowie nie poznali jeszcze na lekcjach geografji. --- ✪ --- Zakładanie zgóry, że tematy z języka polskiego winny następować po odpowiednich tematach z nauki o przyrodzie, nie byłoby oczywiście na tym stopniu nauczania niczem uzasadnione. --- ✪ --- 2. Aby przejść do innej dziedziny, zwróćmy uwagę na pewien typ pracy zespołowej, który zaleca się w programie zajęć praktycznych szkoły powszechnej: »Należy skłaniać dzieci do zbiorowego planowania i wykonywania robót, które mają na celu „dobro środowiska"«. W porozumieniu z czynnikami samorządowymi mogą być wykonywane: z wikliny lub z drzewa ławeczki wypoczynkowe przy drogach i skwerkach, drogowskazy czy tablice orjentacyjne, kosze na śmiecie, sadzenie i grodzenie drzewek przydrożnych i t. p. Nadto w klasach wyższych budowa scenek, sporządzanie »kostjumów«, ogłoszeń, reklam, powinno być próbą samodzielności i uspołecznienia młodzieży w zajęciach o charakterze praktycznym«[1]. --- ✪ --- Zajęcia tego typu skupić mogą elementy kilku przedmiotów (geografji, przyrody, języka polskiego) i są właściwie swoiście pojętemi projektami (jednak nie w ścisłem znaczeniu »Metody projektów« Stevenson'a). Zaliczam je do grupy związków, którą omawiam w tym rozdziale, bo program daje i tutaj ogólną wskazówkę, nie precyzując następczości czy też równoczesności prac z dziedzin poszczególnych przedmiotów. Zależnie od warunków, w których szkoła pracuje, zajęcia tego typu

---

[1] Projekt programu zajęć praktycznych w szkole powsz., str. 39.

 mogą stać się tylko zajęciami praktycznemi, zużytkowującemi wiadomości uczniów z innych przedmiotów, a mogą również przekształcać się w swoiście pojętą koncentrację zagadnień kilku przedmiotów. ✪ --- Podobny, choć węziej ujęty, typ pracy znajdziemy w programie zajęć praktycznych w gimnazjum. »Poza pracami obowiązkowemi przewiduje się prace ochotnicze. Uczniowie mogą podczas godzin przeznaczonych na te prace wykonywać przedmioty nowe, związane z indywidualnemi potrzebami i zainteresowaniami, lub służące potrzebom całej klasy i szkoły, nie powinni jednak wykończać prac, rozpoczętych podczas godzin obowiązkowych. --- ✪ --- Zespoły uczniowskie, organizujące się samorzutnie do opracowania danego tematu podczas godzin pracy nadobowiązkowej, mogą się składać z uczniów jednej lub kilku klas. Współpraca uczniów z kilku klas może wystąpić przy wykonywaniu przedmiotów o złożonej konstrukcji, składających się z wielu części, które wymagają precyzyjnego wykonania; uczniowie z jednej klasy mogą np. wykonać rysunek techniczny danego przedmiotu, z innej — jego części metalowe, innej — drewniane, innej — szklane i t. d.« [1]. --- ✪ --- W obrębie tychże zajęć praktycznych w gimnazjum występuje typowy przykład związku dwóch przedmiotów, których następstwo może być zmienne. Mam na myśli związek nauki fizyki i chemji z zajęciami praktycznemi w klasie trzeciej: »... w klasie III uczniowie będą wykonywali w warsztatach proste przyrządy, których działanie jest dla nich zrozumiałe na podstawie wiadomości ze szkoły powszechnej, lub też takie, których budowa posłużyć może do stawiania zagadnień w dalszym toku nauczania fizyki i chemji; byłyby to np. przyrządy, opisywane w popularno-technicznych książkach, broszurach i czasopismach... W tym okresie więc praca warsztatowa będzie tylko luźno związana z równolegle prowadzonem nauczaniem fizyki, a mieć będzie raczej charakter przygotowania i pobudzenia umysłów w kierunku zagadnień technicznych i fizycznych« [2]. --- ✪ --- W takiej korelacji mogą znaleźć się momenty, że konstrukcja przedmiotu, wykonywanego w warsztatach, będzie oparta na zdobytych już wiadomościach fizykalnych lub chemicznych, w szeregu jednak przypadków zajęcia warsztatowe będą zapewne źródłem zagadnień, które wyjaśni dopiero później nauka fizyki. Natomiast w klasie IV zwią-

---

[1] Projekt programu zajęć praktycznych w gimnazjum, str. 15. [2] Projekt programu zajęć praktycznych w gimnazjum, str. 22.

zek między fizyką a zajęciami praktycznemi oparty już jest wyraźnie na zasadzie korelacji przez podbudowę (względnie nadbudowę), którą dla pewnych zajęć praktycznych stanowi fizyka. --- ✪ --- W pierwszem półroczu klasy III gimn. zbiegają się prace w fizyce i geografji niekiedy około tych samych tematów (np. temperatura, ciśnienie, wiatry, opady, prądy morskie); ścisłe porozumienie nauczycieli co do zakresu traktowania tych tematów, ich następstwa w obu przedmiotach i t. d. jest oczywiście niezbędne. --- ✪ --- 3. Poprzestaję na kilku wyżej podanych przykładach tej formy korelacji. Należałoby z nich wysnuć wniosek, że istotnem zagadnieniem nie jest tutaj, w jakiem następstwie tematy pokrewne opracowuje się na lekcjach dwóch lub kilku przedmiotów, lecz to, by związek istniał rzeczywiście. Jeżeli więc są warunki takiej korelacji między dwoma przedmiotami, nauczyciele ich powinni trzymać ręce na tętnie nauki, porozumiewać się i informować wzajemnie, aby w danym momencie móc albo racjonalnie zużytkować w jednym przedmiocie pracę, wykonywaną w innym przedmiocie, lub też złączyć swoje wysiłki dla równoczesnego opracowania jednego zagadnienia.

IV. WSPÓŁPRACA PRZEDMIOTÓW, ZAWIERAJĄCA ELEMENTY KONCENTRACJI

✪ --- Już w dotychczasowych rozważaniach natknęliśmy się kilkakrotnie na takie formy związków między przedmiotami, które mieszczą w sobie elementy koncentracji. Odpowiedzmy obecnie na pytanie, czy i w jakim zakresie nowe programy przewidują koncentrację nauczania. Ustalmy przytem dla porozumienia się, że przez koncentrację będziemy rozumieli taką naukę, podczas której opracowywanie jednego zagadnienia (tematu) łączy w sobie elementy dwóch lub kilku dziedzin wiedzy w jedną całość. Trzeba stwierdzić, że nowe programy nie narzucają koncentracji nauczania, jako systematycznej formy pracy na pewnych stopniach nauczania; natomiast niektóre typy prac ujęte są w programie w sposób, który umożliwia koncentrację nauczania dwóch lub kilku przedmiotów, przyczem związanie przedmiotów (dziedzin wiedzy) może wystąpić tylko w niektórych fragmentach tej pracy, lub też w pewnych jej okresach. Cały program klasy I szkoły powszechnej jest tak skonstruowany, że w dogodnych warunkach stwarza możliwości prowadzenia nauki systemem »nauki łącznej«. Na pierwszym szczeblu

szkoły powszechnej znajdziemy szereg przykładów takiej współpracy przedmiotów, która posiada charakter koncentracji. Charakter ten nosi skupienie w nauce języka polskiego elementów trzech innych przedmiotów, a następnie historji (I i II klasa oraz kl. III i IV); podobny charakter posiada włączenie elementów geometrji w obręb rysunku i zajęć praktycznych; charakter koncentracyjny mogą posiadać w zajęciach praktycznych niektóre typy prac, omówione poprzednio. --- ✪ --- Są to jednak, jak wyżej zaznaczyłem, raczej możliwości, które program stwarza, aniżeli zalecenia. Program więc nie *poleca* prowadzić nauczania łącznego w I kl. szkoły powszechnej; nie stwierdza, że przygotowanie historyczne, geograficzne i przyrodnicze w języku polskim na pierwszym szczeblu *musi* w każdym wypadku posiadać charakter nauki koncentracyjnej i t. d. Stanowisko takie wyda nam się zupełnie racjonalne, jeśli zważymy, że koncentracja nauczania, choć piękna i pociągająca jako idea dydaktyczna, wymaga jednak w realizacji specjalnych warunków całej pracy szkolnej. Inaczej staje się rzeczą formalną, nie posiadającą głębszej wartości, a czasem nawet sztuczną, niezgodną z dążeniem do osiągnięcia głównych celów nauczania.

V. NIEBEZPIECZEŃSTWA KORELACJI I KONCENTRACJI

✪ --- Korelacja i koncentracja, posiadając wiele wartości dodatnich, kryją w sobie również pewne niebezpieczeństwa, jeśli nie realizuje się ich właściwie. --- ✪ --- Wymienimy poniżej kilka z nich: ✪ --- 1) *Przekształcenie się korelacji istotnej na korelację czysto formalną.* Niebezpieczeństwo to występuje przeważnie jako rezultat zbytniego schematyzowania pracy szkolnej. W celu ułatwienia (a często uproszczenia) pracy tworzy się sztywne ramy, w które wtłacza się fragmenty pracy dwóch lub kilku przedmiotów. Sztywność planu nie pozwala na naginanie go do zmieniających się ciągle warunków pracy szkolnej, niektóre jego ogniwa, jako nieaktualne, odpadają, wytwarzają się luki i wreszcie piękna, według planu, korelacja przeradza się w system formalny, pozostający często w niezgodzie z naczelną ideą, której realizacji ma służyć. --- ✪ --- 2) *Tworzenie związków sztucznych.* Zdarza się czasem, że idea związania ze sobą poszczególnych przedmiotów tak opanowuje jej wyznawców, że starają się dla każdego fragmentu nauki szkolnej stworzyć odpowiednie związki. Wtedy

dzieje się często, że wyszukiwane ad hoc związki albo przekraczają pojętność umysłową młodzieży na danym stopniu nauczania, albo też są związkami... świeżo »odkrywanemi«, często bardzo hipotetycznemi. --- ✪ --- 3) Tworzenie »ośrodków nauczania« z dowolnych przedmiotów. Zależnie od upodobań nauczyciela obiera się jeden z przedmiotów za »ośrodek nauczania«, nie troszcząc się o to, czy przedmiot ten z racji dziedziny wiedzy, której część obejmuje, do takiej roli się nadaje, czy też nie, oraz czy obowiązujący program powierza mu w całokształcie nauki funkcję odpowiadającą takiej roli i t. p. --- ✪ --- Zdajmy sobie wreszcie sprawę z tego, że nowe programy, polecając korelację, nie wymagają jej wszędzie. Są takie działy nauki w poszczególnych przedmiotach, gdzie korelacja jest niewskazana. Wreszcie czuwajmy nad tem, aby korelacja lub koncentracja nie stała się u nas »modą dydaktyczną«, tak jak poprzednio była nią np. heureza. STEFAN BĄKOWSKI

  

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

DZIAŁ USTROJOWO - PROGRAMOWY

✪--- Rozpoczęto pracę nad oceną podręczników, mających służyć do realizacji nowych programów w tych klasach, w których programy te będą wprowadzone w r. szk. 1934/35, a więc w klasach III i VI szkoły powszechnej i w klasie II gimnazjum. Są również zgłaszane i oceniane w dalszym ciągu podręczniki dla klas, w których już się realizuje nowe programy — w tych wypadkach, gdy lista już zatwierdzonych nie została uznana za zamkniętą. Wyszły nowe rozporządzenia w sprawie ocen podręczników szkolnych i środków naukowych. W związku z tem zorganizowano na nowych zasadach komisje ocen książek. Komisje rozpoczęły już swe prace. ---✪--- W dziale ustrojowo-programowym szkolnictwa zawodowego odbywają się prace nad wytycznemi programowemi dla szkół zawodowych najliczniej obecnie reprezentowanych, a więc dla szkół handlowych, rolniczych, ogrodniczych, metalowych, stolarskich, elektrycznych, krawieckich i bieliźniarskich. Prace te dotyczą szkół stopnia niższego, gimnazjalnego oraz szkół przysposobienia zawodowego.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO

✪--- Dnia 29 stycznia rozpoczął się zorganizowany przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego kurs dla kandydatów na podinspektorów szkolnych. Udział w Kursie bierze 44 uczestników z całej Polski. Wykłady i zajęcia obejmują wszystkie dziedziny pracy przyszłego podinspektora. ---✪--- Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych opracowuje stan akcji budowlanej przy uwzględnieniu funduszów zebranych dotąd na budowę publicznych szkół powszechnych. ✪--- W czasie feryj zimowych odbyły się we wszystkich okręgach szkolnych specjelne 10 dniowe kursy dla kierowników publicznych szkół powszechnych. Kursy miały na celu przepracowanie zagadnień, związanych z zadaniami kierownika szkoły powszechnej wogóle, a z realizacją nowych programów szkolnych w szczególności.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO ORAZ ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

✪--- Instruktorowie ministerjalni odbyli w czasie od września 1933 r. do końca stycznia 1934 r. 160 konferencyj programowych w większych ośrodkach szkolnych na terenie całego Państwa Polskiego. ---✪--- W czasie feryj zimowych od 8 do 12 stycznia 1934 r. odbyły się następująec kursy programowo-metodyczne dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących państwowych i prywatnych: języków obcych w Warszawie, języka łacińskiego we Lwowie, historji w Toruniu, geografji

w Zgierzu, zoologji w Białymstoku, matematyki w Cieszynie i zajęć praktycznych w Krakowie. W kursach tych wzięło udział około 1200 nauczycieli.

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

✪ --- W styczniu b. r. Ministerstwo zorganizowało konferencje dyrektorów szkół technicznych i rzemieślniczo-przemysłowych w Warszawie, Krakowie, Lwowie i Brześciu n/Bugiem. Na konferencjach była omawiana tymczasowa instrukcja, która w sposób ogólny ujmowała dotychchczasowe przepisy organizacji wewnętrznej, jak: kompetencje rad pedagogicznych, dyr. szkoły, kierowników wydziałów, kierowników warsztatów, przyjmowanie uczniów, ocena, promowanie uczniów i końcowy egzamin, organizacja nauczania, organizacja pracy w warsztatach i pracowniach szkół technicznych i rzem.-przemysłowych, organizacja wychowania, opieka nad absolwentami. W dyskusjach poruszono szereg zagadnień, zmierzających do uporządkowania i unormowania życia szkolnego na okres przejściowy do wprowadzenia w szkołach zawodowych nowego ustroju. --- ✪ --- W czasie od 2 do 13 stycznia b. r. odbył się w Warszawie dwutygodniowy kurs dla kierowników i nauczycieli szkół dokształcających zawodowych, jako dalszy ciąg zapoczątkowanej akcji zapoznawania nauczycielstwa z wymaganiami współczesnych kierunków wychowania i nauczania, z ogólnemi zagadnieniami gospodarczemi, a także omówieniu aktualnych zagadnień szkolnych. Program kursu obejmował te same tematy, które były omawiane na analogicznych kursach, organizowanych w roku ubiegłym. W kursie wzięło udział 144 osoby z całej Polski. Następny kurs, przeznaczony wyłącznie dla nauczycieli szkół dokształcających zawodowych m. Warszawy, odbył się w czasie od 5 do 28 lutego, b. r., jako czterotygodniowy kurs wieczorowy.

✪ --- Ze szkolnictwa handlowego i gospodarczego. W ciągu grudnia i stycznia odbyło się 6 zjazdów, w których wzięli udział wszyscy dyrektorzy i wizytatorzy szkół handlowych. Na zjazdach tych objaśniono uczestnikom myśli przewodnie przyszłego ustroju szkół handlowych, ustalonego przez ostatnie rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, oraz przedyskutowano »tymczasową instrukcję o organizacji szkół handlowych«. Instrukcja ta ma być pomostem pomiędzy ustrojem i programami szkół handlowych obecnych a przyszłych. Zjazdy dyrektorów odbyły się pod przewodnictwem ministerjalnych wizytatorów szkół handlowych i miały miejsce w Krakowie, Lublinie, Lwowie, Warszawie, Wilnie i Katowicach.

✪ --- Ze szkolnictwa rolniczego. Z rozpoczęciem roku szkolnego 1933/34 na terenie K. O. S. Krakowskiego w Rożnicy zorganizowano i uruchomiono sejmikową szkołę rolniczą żeńską na miejscu zawieszonej od paru lat szkoły rolniczej męskiej. Na terenie K. O. S. Poznańskiego Wielkopolska Izba Rolnicza uruchomiła na koszt własny szkołę rolniczą żeńską w Tuchorzy, zawieszoną w roku szkolnym 1932/33. W K. O. S. Lwowskiego uruchomiono prywatne ukraińskie kursy koedukacyjne rolniczo-gospodarcze w Szybalinie.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ

✪ --- W dniu 16 grudnia 1933 r. zakończył się II trzymiesięczny kurs dla kandydatów na instruktorów oświaty pozaszkolnej. Udział w kursie wzięło 40 kandydatów

 ze wszystkich okręgów szkolnych. --- ✪ --- Łącznie z kursem I-ym przeszkolono dotychczas 80 kandydatów na instruktorów oświaty pozaszkolnej przy inspektoratach obwodowych. --- ✪ --- W dniach 15 i 16 grudnia 1933 r. odbyła się w Warszawie konferencja oświaty pozaszkolnej Okręgu Warszawskiego. W konferencji wzięli udział instruktorzy oświaty pozaszkolnej i inspektorzy ze wszystkich obwodów szkolnych okręgu. Tematem obrad były referowane przez poszczególnych instruktorów plany pracy na bieżący rok szkolny w dostosowaniu do nowej organizacji obwodów szkolnych. --- ✪ --- W dniach 25 i 26 stycznia b. r. odbyła się w Ministerstwie nadzwyczajna konferencja kierowników Oddziałów Oświaty Pozaszkolnej przy Kuratorjach szkolnych. Treścią obrad były w poszczególnych okręgach, tak w zakresie działania kuratoryjnych Oddziałów, jak i w zakresie działania nowo zorganizowanych obwodów szkolnych.

WYKŁADY RADJOWE, URZĄDZANE STARANIEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

✪ --- 1. Dnia 16.II 1934 r. »Szkoła dawna a dzisiejsza« — Nacz. Włodzimierz Gałecki. 2. Dnia 23.III: »Nowa ustawa akademicka w stosunku do młodzieży« — Nacz. Aleksander Kawałkowski. 3. Dnia 2.III: »Nowe statuty szkoły powszechnej i gimnazjum« — Wiz. Sylwester Klebanowski. 4. Dnia 9.III: »Podstawowe zagadnienia programów szkoły powszechnej« — Nacz. Stanisław Bugajski. 5. Dnia 16.III: »Środowisko i jego rola w programach szkoły powszechnej« — Wiz. Stefan Dańcewicz. 6. Dnia 23.III: »Realizacja nowych programów w I klasie gimnazjum« — Wiz. Stanisław Seweryn. 7. Dnia 6.IV: »Pierwiastek życiowo-gospodarczy w programach nowego gimnazjum« — Wiz. Bronisław Brycki. 8. Dnia 13.IV: »Metody nauczania w nowem gimnazjum« — Wiz. Stefan Bąkowski. 9. Dnia 20.IV: »Zarys nowego ustroju szkolnictwa zawodowego« — Wiz. Stanisław Skrzywan. 10. Dnia 27.IV: »Postawa wychowawcza nauczyciela przy realizowaniu nowych programów« — Wiz. Jadwiga Michałowska. 11. Dnia 4.V: »Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach szkoły powszechnej i gimnazjum« — Dr. Hanna Pohoska. 12. Dnia 11.V: »Akcja społeczna popierania budowy szkół powszechnych« — Nacz. Stanisław Bugajski.

Z KRAJU

Ś. P. JULJAN KOTWICZ-SMULIKOWSKI

✪ --- W dniu 5 marca b. r. zmarł znany w świecie pedagogicznym, parlamentarnym i społeczno-oświatowym wielce zasłużony pracownik na niwie oświaty i szkolnictwa, działacz niepodległościowy, poseł na Sejm Rzeczypospolitej ś. p. Juljan Smulikowski.

VI KONGRES WYCHOWANIA MORALNEGO

✪ --- W roku bieżącym w Polsce odbędzie się VI Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego. Kongresy te, odbywające się co cztery lata w różnych państwach, zorganizowane zostały przez Międzynarodową Radę Wychowania Moralnego, mającą swą siedzibę w Genewie. I Kongres odbył się w Londynie w roku 1908,

II — w Hadze, III — w Genewie, IV — w Rzymie, V — w Paryżu w 1930 roku. Na tym ostatnim Kongresie obecni byli przedstawiciele 36 narodów w liczbie przewyższającej 350 osób. --- ✪ --- VI Kongres, nad którym protektorat objął Pan Prezydent Rzeczypospolitej, obradować będzie w Krakowie, w Uniwersytecie Jagiellońskim, od 11-go do 15-go września r. b. Organizacją jego zajęła się Sekcja Polska Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, która zwróciła się do wszystkich stowarzyszeń, należących do Sekcji, oraz do kilku innych, które — nie będąc członkami Sekcji — brały przez swych przedstawicieli udział w poprzednich Kongresach, z prośbą o wysłanie delegatów do Komitetu Organizacyjnego Kongresu. Na pierwszem organizacyjnem posiedzeniu tymczasowego, powołanego przez Sekcję Polską, Komitetu zdecydowano, iż wchodzić doń będą, prócz przedstawicieli władz i prezydjum Sekcji Polskiej Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, również przedstawiciele naszych uniwersytetów. --- ✪ --- Komitet ukonstytuował się w ten sposób, iż honorowe przewodnictwo Kongresu objął prof. Tadeusz Zieliński, przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego został prof. Oskar Halecki, wiceprezesami pp. profesorowie uniwersytetów: Arnold, Nawroczyński, Michałowicz, Szuman, Mysłakowski, Ehrenkreutzowa, Znaniecki i Łempicki. --- ✪ --- Celem Kongresu jest zorganizowanie współpracy tych wszystkich, którzy bez względu na rasę, narodowość i wyznanie pragną pracować dla postępu wychowania moralnego. --- ✪ --- Temat główny, nad którym obradować będzie VI Kongres, wysunięty został przez Polskę i zatwierdzony przez Międzynarodową Radę Wychowania Moralnego. Brzmi on: »Siły moralne wspólne wszystkim ludziom, źródła tych sił i ich rozwój przez wychowanie«. Poza tym tematem głównym, przewidzianym dla obrad plenarnych, wysunięte zostały również tematy sekcyjne, jak: koedukacja, młodzież jako czynnik porozumienia między narodami, badanie literatury dziecięcej i zagadnienie moralności w stosunku do pracy. ✪ --- Poszczególnym sekcjom przewodniczyć będą: p. Męczkowska — koedukacja, p. Pohoska — porozumienie międzynarodowe przez młodzież, p. Gutry — czytelnictwa młodzieży, p. insp. Miedzińska — moralność a praca. --- ✪ --- Zgłoszenia referatów na wymienione wyżej tematy obrad napływają już z różnych krajów od wybitnych pedagogów.

KOMISJA MIĘDZYNARODOWEJ KORESPONDENCJI SZKOLNEJ

✪ --- W lutym 1933 roku została zorganizowana w Polsce Międzynarodowa Komisja Korespondencji Szkolnej. W skład Komisji weszli, obok delegatów Ministerstwa Oświaty, Spraw Zagranicznych i Komisji Współpracy Intelektualnej, również delegaci szeregu instytucyj polskich, zainteresowanych rozwojem M. K. S. --- ✪ --- Komisja ma za zadanie rozwijanie indywidualnej korespondencji między polską młodzieżą szkolną, a młodzieżą szkolną innych krajów. Rozwój korespondencji indywidualnej ma na celu: pomoc w nauce (języki obce, geografja, historja), oddziaływanie wychowawcze (rozwój samodzielności umysłowej korespondujących), informowanie zagranicy o kraju ojczystym, wreszcie — zbliżenie międzynarodowe młodzieży. --- ✪ --- Za pośrednictwem Kuratorjów Szkolnych zostały wybrane szkoły, w których ze względu na odpowiedni poziom nauki języków obcych należałoby zorganizować M. K. S. --- ✪ --- W ten sposób wybrano z pośród istniejących w Polsce szkół średnich ogólnokształcących 190 szkół, z których dyrekcjami nawiązano korespondencję. --- ✪ --- Na podstawie danych ze 106 szkół, dotyczących nauki ję-

 zyka obcego, Komisja zwróciła się do 104 nauczycieli języków obcych w 84 szkołach, prosząc ich o zajęcie się organizacją korespondencji wśród swych uczniów. ✪--- Korespondencja szkolna została nawiązana z młodzieżą francuską w języku francuskim, czechosłowacką w języku polskim i czeskim, z krajami anglosaskiemi w języku angielskim, z Austrją w języku niemieckim, z Włochami w języku włoskim, francuskim lub łacińskim. ---✪--- Liczba młodzieży polskiej, która za pośrednictwem Biura nawiązała korespondencję z zagranicą, przedstawia się następująco: z Francją 532 (397 dziewcząt, 135 chłopców), z Czechosłowacją 404 (126 dziew., 278 chł.), z Anglją i Ameryką 98 (60 dziew., 38 chł.), z Austrją 57 (12 dziew., 45 chł.). ---✪--- W ten sposób około 2.000 listów miesięcznie wychodzi z Polski i dociera do szkół i do rodzin cudzoziemskich, niosąc wiadomości o naszym kraju. ✪--- Serdeczny ton listów nadsyłanych z zagranicy i ich treść niebanalna wskazują, że młodzież cudzoziemska zajmuje się sprawami Polski więcej, niż starsze pokolenie jej rodaków.

ZJAZD NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

✪--- W pierwszych dniach lutego b. r. odbył się w Katowicach zjazd delegatów Stowarzyszenia szkół zawodowych z całej Polski. Referaty wygłosili: inż. Greza p. t. »Inżynier w roli nauczyciela«, dr. Gawdzik »Szkoły zawodowe w Polsce na tle nowej ustawy«. Nad referatami wywiązała się dłuższa dyskusja, w której poruszono szereg aktualnych zagadnień, dotyczących szkolnictwa zawodowego w Polsce. Na plenarnem posiedzeniu Pan Wiceminister Pieracki wygłosił przemówienie, oświetlające prace Ministerstwa nad reorganizacją szkolnictwa zawodowego oraz wyjaśniał kwestje poruszone w dyskusji. ---✪--- Po przerwie w dalszym ciągu zjazdu p. dr. Mrozowska wygłosiła referat o nowym statucie Stowarzyszenia nauczycieli szkół zawodowych, poczem dokonano wyborów władz Stowarzyszenia.

WSPÓŁPRACA KAS STEFCZYKA W ZAKŁADANIU SZKOLNYCH KAS OSZCZĘDNOŚCI

✪--- Kasy Stefczyka od dłuższego czasu prowadzą energiczną akcję w kierunku zakładania szkolnych kas oszczędności i nawiązywania z niemi ścisłej współpracy. ✪--- Z ogólnej ilości kas należących do Zjednoczenia Związków Spółdzielni Rolniczych 1.376, to jest 52%, współpracuje ze szkolnemi kasami oszczędności. Ogólna ilość wkładców, rekrutujących się z pośród dzieci i młodzieży szkolnej, wynosi w tych Kasach Stefczyka 53.752, a suma wkładów 600.134 zł. ---✪--- W stosunku do roku poprzedniego ilość wkładców wzrosła o 6.245, czyli o 13%, a suma wkładów o 70.601 zł., t. j. o 15%.

Z DZIEJÓW BIBLJOTEKARSTWA POLSKIEGO

✪--- Współczesna literatura nasza nie posiada ogólnego wykładu historji bibljotek polskich. Na obraz całości składają się trzy kategorje opracowań: monografje poszczególnych bibljotek, prace zbiorowe, obejmujące regjonalne dzieje i stan współczesny bibljotek jednego miasta lub jednej połaci Polski, wreszcie wykazy bibljotek całego kraju, zawierające krótkie ich opisy. ---✪--- W ostatnich czasach ukazały się następujące zbiorowe opracowania: Publiczne bibljoteki lwowskie w opracowaniu

Ludwika Bernackiego, Bibljoteki wielkopolskie i pomorskie pod redakcją Stefana Wierczyńskiego, Bibljoteki Wileńskie pod redakcją Adama Łysakowskego, Przewodnik po bibljotekach warszawskich pod redakcją Ksawerego Antoniego Świerkowskiego, zestawiający 136 instytucyj, wśród których brak utworzonej po ukazaniu się pracy Bibljoteki Narodowej. --- ✪ --- Informacyj historycznych i współczesnych o ogóle bibljotek polskich dostarczają dwa dzieła o charakterze podręcznym: Edward Chwalewik »Zbiory polskie, archiwa, bibljoteki, gabinety, galerje, muzea i inne zbiory pamiątek przeszłości w ojczyźnie i na obczyźnie«; zestawienie współczesnych instytucyj podaje Stefan Demby w pracy p. t. »Bibljoteki«. --- ✪ --- Ostatnią publikacją z tego zakresu są »Bibljoteki oświatowe«, wydane przez Ministerstwo W. R. i O. P. Oficjalna ta publikacja Ministerstwa daje poraz pierwszy wielostronną i usystematyzowaną rejestrację bibljotek typu oświatowego.

Z ZAGRANICY

POLSKI ZJAZD OŚWIATOWY I WYSTAWA SZKOLNA W BUFALLO

✪ --- W pierwszych dniach czerwca b. r. odbędzie się w Bufallo trzeci zjazd oświatowy i wystawa szkolna. Pierwszy zjazd odbył się przed dwoma laty w Nowym Jorku, a drugi w ubiegłym roku w Chicago. Inicjatorowie wystawy zwracają się z gorącym apelem do wszystkich organizacyj polskich w Ameryce o wysyłanie jak najliczniejszych delegacyj i nadesłanie eksponatów, wychodząc ze słusznego założenia, że w życiu Polonji amerykańskiej najważniejszą jest dziś rzeczą uświadomienie narodowe młodego pokolenia. --- ✪ --- Na wystawie demonstrowany będzie film z życia szkolnego w Polsce, nadesłany przez Ministerstwo W. R. i O. P.

I MIĘDZYNARODOWY KURS PRACY SPOŁECZNEJ

✪ --- W dniach 5 — 10 czerwca 1934 r. odbędzie się w Brukseli I Międzynarodowy Kurs Pracy Społecznej. Kurs ten, organizowany przez Komitet Międzynarodowy Współpracy Szkół Służby Społecznej, będzie poświęcony zagadnieniom zapobiegania przestępczości, opieki nad więźniami i małoletnimi przestępcami oraz nad zwalnianymi z więzień. Program przewiduje zapoznanie się z organizacją więziennictwa w Belgji (Instytut Antropologiczny, Więzienie - Szkoła), omówienie zasad profilaktyki społecznej, przestępczości anormalnych, przestępczości dzieci, opieki społecznej nad b. więźniami oraz przygotowania pracowników społecznych dla działalności w tych zakresach. Przewidywani są prelegenci z Anglji, Belgji, Francji, Holandji, Polski i ze Stanów Zjednoczonych.

DWUDZIESTY MIĘDZYNARODOWY KURS PEDAGOGIKI WEDŁUG SYSTEMU MONTESSORI

✪ --- W dniach od 14 lipca do 22 września b. r. odbędzie się w Nicei Dwudziesty Międzynarodowy Kurs Pedagogiki według systemu Montessori. Na Kurs złożą się wykłady pani Montessori i jej współpracowników, ćwiczenia praktyczne oraz wizytacje szkół.

MIĘDZYNARODOWY KONGRES DLA SPRAW FILMU KSZTAŁCĄCEGO

✪--- Międzynarodowy Kongres dla spraw filmu kształcącego odbędzie się w Rzymie od 4 do 8 kwietnia 1934 r. Na kongresie tym rozpatrywane będzie znaczenie filmu z trzech zasadniczych punktów widzenia: 1) w nauczaniu, 2) w wychowaniu i 3) w stosunkach międzynarodowych. Rozpatrywanie wymienionych zagadnień odbywać się będzie w osobnych sekcjach.

OSTATNIE USTAWY W STANACH ZJEDNOCZONYCH A OŚWIATA SZKOLNA I POZASZKOLNA. PROGRAM PRACY OŚWIATOWEJ Z FUNDUSZÓW BEZROBOCIA

✪--- Wprowadzenie w życie ustawy wyłączającej od pracy w przemyśle młodzież poniżej lat 16-stu pozbawiło zatrudnienia dużą liczbę młodzieży pomiędzy 14 a 16 rokiem życia, która albo wraca do szkoły, albo idzie na ulicę. ---✪--- Ostre ograniczenie godzin pracy w przemyśle i handlu spowodowało, że obecnie miljony pracowników mają dziennie od 3 do 5 godzin więcej wolnego czasu, to też oświata dorosłych nabiera zupełnie innego aspektu, musi rozszerzyć się. Zaprawianie dorosłych do mądrego zużytkowania czasu wolnego od pracy to problem bardzo aktualny i temat często poruszany w pedagogicznej prasie amerykańskiej. ---✪--- H. L. Hopkins, amerykański dyrektor federalnych funduszów bezrobocia, Federal Emergency Relief Administration, zapoczątkował próbną organizację bezrobotnych, której powodzenie przeszło oczekiwanie. Wśród zarejestrowanych bezrobotnych byli ludzie wykształceni, nauczyciele, technicy, inżynierowie, i inni, chętni nabycia wiedzy lub jakiejś praktycznej umiejętności. Hopkins przy pomocy Departament of Education Stanu New - York zorganizował klasy, w których wykładowcy i słuchacze szeregowali się wyłącznie z bezrobotnych. Program nowojorski datuje się od grudnia 1932 r., kiedy przyznano 30 tysięcy dolarów na jego przeprowadzenie. Ma on cel dwojaki: zatrudnienie osób wykwalifikowanych a znajdujących się bez zajęcia, a z drugiej strony kształcenie rzesz bezroboczej młodzieży głównie w praktycznych umiejętnościach. Z przyznanych funduszów stworzono w New - Yorku szkołę — »Centralną szkołę handlu i sztuki«, która mieści się w budynku szkoły średniej, w godzinach popołudniowych. Dyrektor szkoły średniej prowadzi jednocześnie tę szkołę dla dorosłych. Wykładane są w niej takie przedmioty jak stenografja, księgowość, mimeografja, dziennikarstwo, języki obce i t. d. Pensja nauczycieli wynosi 15 dolarów tygodniowo za 22 godziny pracy, z czego 15 godzin zajmują same lekcje a 7 ich przygotowanie i konferencje. W Central School odbywa się dożywianie dziennie 150 osób. ---✪--- Obecnie w New - Yorku jest więcej takich kursów, zatrudniających ogółem półtora tysiąca osób wykwalifikowanych, z których lekcyj korzysta 40 tysięcy osób, głównie młodzieży bezrobotnej ponad 18 lat. W szkołach tych m. in. odbywa się nauka krawieczyzny, pielęgniarstwa, ogrodnictwa. ✪--- Wartość społeczna tych kursów sprawiła, że po próbie nowojorskiej w całych Stanach Zjednoczonych przystąpiono do stosowania na coraz szerszą skalę kursów dla bezrobotnych, korzystających z zapomóg. ---✪--- Chodzi o to, by osoby, korzystające z zapomóg, były zatrudnione bądź jako wykładowcy, bądź jako

słuchacze, by nie próżnowały. To podtrzymuje ich energję i wiarę w siebie. A pozatem, bardzo często, po nabyciu dodatkowej praktycznej umiejętności znajdują oni pracę.

---- Opracowano narodowy program pracy z funduszów zapomogowych przyznanych na cele kształcenia (Emergency Educational Program). Główne jego wytyczne są następujące: 1. Opłacanie z funduszów zapomogowych nauczycieli tych szkół wiejskich, które w przeciwnym razie musiałyby zostać zamknięte. 2. Zapomogi dla nauczania analfabetów; jest ich według ostatniego spisu w Stanach Zjednoczonych ponad 4 i pół miljona osób w wieku powyżej lat 10-ciu, uwzględniając zaś powrotnych analfabetów — ponad 12 miljonów. 3. Kształcenie zawodowe. Osobom, mającym jedną wąską specjalność, a pozbawionych w niej pracy — dać inne umiejętności, mające lepsze widoki. 4. Nauczyć nowego zawodu osoby, które straciły możność pracy w dotychczasowym swoim zawodzie z racji choroby czy kalectwa. 5. Zużytkować fundusze zapomogowe na ogólne kształcenie dorosłych, jak to miało miejsce w New-Yorku. Punkt ten obejmuje też specjalny dział, mianowicie kształcenie w umiejętnościach praktycznych ogromnych zastępów maturzystów, którzy po ukończeniu szkoły nie znaleźli żadnego zajęcia, a nie mają środków na dalsze studja. Tu również wchodzą programy dla bezrobotnych i zatrudnionych, przygotowujące do umiejętnego zużytkowania wolnego czasu. 6. Założenie z tych funduszów szkół pielęgniarstwa w niektórych stanach, zwłaszcza w okolicach przemysłowych i dużych miastach, gdzie możnaby gromadzić dzieci bezrobotnych. ---- Wszystko to ma być wykonane pod kontrolą szkolnictwa publicznego. (L. R. Alderman, Emergency Relief and Adult Education. School and Society, Nr. 988, Vol. 38. 1933. W. D. Boutwell, Education on 42 und Street. School Life, Nr. 3, Vol. XIX, 1933. G. F. Zook, The New Deal and Education. School Life, Nr. 3). I. S. W.

KODEKS PRACY DLA NIELETNICH W ST. ZJEDNOCZONYCH.

---- W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej wyszedł nowy kodeks pracy dla nieletnich. Za granicę prekluzyjną rozpoczęcia pracy w przemyśle i handlu przyjęto lat 16. Nowy kodeks pociąga za sobą konieczność przedłużenia obowiązku szkolnego do 16 lat. Część dzieci będzie musiała przerwać dotychczasową pracę i wrócić do szkoły, a część, zamiast pójść do pracy, jak to dotychczas było, pozostanie dłużej w szkole. Na szkolnictwo spadną nowe i ciężkie obowiązki: zwiększenie miejsc, liczby etatów nauczycielskch i przystosowanie programów do potrzeb młodzieży starszej, zwłaszcza takiej, która już pracowała samodzielnie. (School Life, September 1933). H. W.

KOEDUKACJA W KOLEGJACH I SZKOŁACH ŚREDNICH STANÓW ZJEDNOCZONYCH.

---- Według cyfr zebranych przez Office of Education Stanów Zjednoczonych na 1.490 wyższych zakładów naukowych jest obecnie 1.008 zakładów koedukacyjnych. Z pozostałych 482 uczelni, 227 przyjmuje tylko mężczyzn i 255 tylko kobiety. ---- Rok ubiegły stanowił stulecie koedukacji w kolegjach amerykańskich, gdyż w 1833 r. zainaugurowano dopuszczenie kobiet do studjów w Oberlin

 College, narazie na kurs przygotowawczy, zaś w 1837 r. cztery kobiety były dostatecznie przygotowane, by rozpocząć pracę w kolegjum, i w 1842 r. otrzymały dyplomy. Kolegja koedukacyjne poprzedziły w Ameryce kolegja dla kobiet. ---✪--- Koedukacja w szkolnictwie średniem była jeszcze szybsza, niż na poziomie kolegjalnym. Amerykańska publiczna szkoła średnia jest prawie powszechnie koedukacyjna, szkoły niekoedukacyjne stanowią mniej niż 1%. W prywatnych szkołach średnich koedukacja nie jest tak powszechna, ale i z nich przeszło połowę stanowią szkoły koedukacyjne. (The School Review, Vol. XII, 1933, Nr. 9). I. S. W.

INSTYTUT NAUCZANIA TECHNICZNEGO.

✪--- Instytut Niemiecki Nauczania Technicznego pod nazwą »Dinta« powstanie swe zawdzięcza inicjatywie Stowarzyszenia Kowali i Odlewników. Organizacja »Dinty« obejmuje obecnie przemysły: budowlany, kopalniany, odlewniczy, włókienniczy, cementowy, gumowy, mechaniki precyzyjnej, budowy maszyn, budowy samolotów, produkcji sody, torfu, produkcji rolnej. Instytut wydaje około 80 czasopism zawodowych, o nakładzie ogólnym 450.000 egzemplarzy. Działalność Instytutu rozwija się w ośrodkach produkcji, gdzie organizuje on warsztaty - szkoły dla młodzieży, szkoły gospodarstwa domowego, ogródki dziecięce. Metody nauki czeladnictwa powstały na podstawie badań nad zawodami i czynnością rozmaitych gałęzi przemysłu. Kształcenie odbywa się w ciągu 2 lat w warsztatach - szkołach, przytem nauczycielom chodzi o stworzenie pewnej elastyczności zawodowej, by robotnik mógł dostosowywać się do wszelkich zmian możliwych w pracy. Nauczanie zawodowe jest środkiem specjalizacji w danym zawodzie, dlatego równolegle z pracą w warsztacie odbywa się kurs teoretyczny. »Dinta« daje nietylko wykształcenie zawodowe, lecz i wychowanie człowieka i obywatela, zapomocą wykładów o charakterze społecznym. Kursy dla majstrów i robotników wykwalifikowanych odbywają się regularnie i zakłady przemysłowe przysyłają na taki kurs tych, co mają kierować pracą warsztatową. Kurs zawiera szereg odczytów o obchodzeniu się z robotnikami, o tworzeniu brygad robotniczych, o sposobach unikania wypadków, o sprawach organizacyjnych. Żeby zastosować w praktyce swe metody pedagogiczne, »Dinta« kształci inżynierów, zaznajamiając ich i wciągając do pracy Instytutu. »Dinta« stała się instytucją miarodajną w sprawie tworzenia personelu wykwalifikowanego i organizacji materjału ludzkiego w sposób racjonalny, zapewniający największą wydajność pracy; stamtąd promieniuje doświadczenie zawodowe na cały przemysł niemiecki. Zakłady przemysłowe zwracają się do »Dinty« dla zanalizowania pracy w danym zawodzie, warunków, w których się ona odbywa i określenia, jakie cechy fizyczne i intelektualne wymagane są dla pracy w danym zawodzie i na danem stanowisku. Badanie pracy w danej gałęzi przemysłu prowadzi często do ulepszeń w organizacji przedsiębiorstwa, do usunięcia wahań w wydajności pracy, do zwiększenia bezpieczeństwa pracy. Rady techniczne udzielane przez »Dintę« mają na celu zracjonalizowanie produkcji, żeby zmniejszyć jej koszt i ulepszyć gatunek wytworów. Postęp w tym kierunku powinien być trwały, dlatego też badania zaczynają się od ludzi, zgodnie z hasłem: »wytwórnia, która chce zdobyć powodzenie, powinna dostosować się do ludzi, którzy w niej pracują«. Urząd psychotechniczny przy »Dincie« daje wskazówki dla tworzenia ośrodków badań psychotechnicznych przy zakładach przemysłowych, a sam Instytut bada

każdego czeladnika i robotnika, korzystającego z kursów przez »Dintę« urządzanych, by go umieścić w odpowiedniej gałęzi przemysłu i na właściwem stanowisku. Dla inżynierów - kierowników »Dinta« organizuje cykle odczytów w Düsseldorfie. ✪--- Wychowanie fizyczne odgrywa też dużą rolę w wychowaniu młodzieży czeladniczej, a podczas wakacyj urządzane są wycieczki po Bałtyku, żeby zaznajomić uczniów z zakładami przemysłowemi innych państw (statek taki zabiera rok rocznie około 400 uczniów). (Compte Rendu des Travaux du Congrès International de l'Enseignement Technique, Bruxelles 1932). Oxana Pawłowska.

SZKOŁY REKLAMY W NIEMCZECH

✪--- W Niemczech ujawniają się tendencje do tworzenia albo też rozszerzania szkół reklamy (Werbefachschulen). Tendencje te wypływają z przeświadczenia, że kolosalne sumy, wydawane corocznie na reklamę, winny być użyte jak najbardziej racjonalnie, gdyż w ten sposób uniknie się wielkiego marnotrawstwa, jakiem jest wydatkowanie na reklamę złą, reklamę chybiającą celu. Drugą ważniejszą jeszcze bodaj okolicznością, wskazującą na potrzebę kształcenia odpowiednich pracowników reklamy, jest przekonanie, że do zwalczenia kryzysu gospodarczego niezbędne jest stosowanie lepszych metod wymiany towarowej. Jedną z dróg do polepszenia rozdziału towarów jest właśnie, w rozumieniu niemieckich działaczy gospodarczych, celowa organizacja i przeprowadzenie propagandy zbytu. ---✪--- Szkoła reklamy, organizowana przez niemieckie związki reklamy (»Werbeverbände«), miałaby być szkołą, o typie wyższym, opartą na szkole średniej; kurs nauki ma być dwuletni, poprzedzony 2-letnią praktyką w przedsiębiorstwach kupieckich. Podobną organizację mają istniejące już w Berlinie 2 szkoły reklamy, a to szkoła Reimanna i szkoła reklamy zorganizowana przez miasto w ramach szkoły graficznej. Celem tych szkół jest wykształcenie pracowników reklamy, a program obejmuje, jako podstawę, wiadomości i umiejętności z dziedziny reklamy. Program szkoły miasta Berlina uwzględnia naprzykład także przedmioty główne, jak: Werbelehre und Practicum, Werbeliteratur und Werberecht, Werbesoziologie und -psychologie. ---✪--- Nieco odmiennie jest zorganizowana nauka reklamy w Folkwang - Kunstgewerbeschule w Essen, wydział handlu detalicznego (Einzelhandelsfachabteilung). Nauka odbywa się tu w trzech klasach. W klasie niższej w zakresie ogólnej nauki o reklamie naucza się socjologji i psychologji reklamy, a pozatem o rynku towarowym i o kupującym. W zakresie szczegółowym przedmiotem nauki jest dekoracja okna wystawowego, uwzględniająca rozległe możliwości tego środka reklamy. W klasie średniej główne zajęcie stanowią ćwiczenia w zakresie dekoracji wystaw, a trzeci rok jest poświęcony kształceniu kierowników reklamy. ---✪--- Poza wymienionemi tu szkołami cały szereg t. zw. Kunstgewerbeschulen szeroko uwzględnia, prócz kształcenia artystycznego, kształcenie w reklamie i sprzedawnictwie, aby dać możność absolwentom zastosowania ich umiejętności w dziedzinie tak rozległej, jaką jest reklama. ---✪--- (Deutsche Handelsschulwarte, Nr. 1, Januar 1934). A. T.

NOWE USTAWODAWSTWO AKADEMICKIE W NIEMCZECH

✪--- W Nr. 5 urzędowego pisma »Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt« z dnia 21 stycznia 1934 r. ukazała się nowa ustawa dla uniwersytetu

w Hamburgu. Warto zwrócić na nią baczniejszą uwagę, ponieważ jest to pierwsza ustawa uniwersytecka w Niemczech, idąca po linji obecnych prądów i tendencyj państwowo-niemieckich. W Niemczech niema bowiem, jak zresztą i we Francji, jednolitej ustawy o szkołach akademickich, lecz każdy uniwersytet posiada własną ustawę, zawierającą przepisy, które u nas wchodzą w zakres ogólnej ustawy, a nadto niektóre postanowienia, które ujmują u nas zazwyczaj statuty szkół akademickich. Nowa ustawa niemiecka oparta jest na niemieckiej ustawie z dnia 31 marca 1933 r. o dostosowaniu administracji krajowej do ogólnopaństwowej. Okoliczność ta pozwala przypuszczać, że zasady, na jakich oparto tę ustawę, będą decydujące także dla innych szkół akademickich w Niemczech. --- ✪ --- W okresie kampanji o nową ustawę akademicką usiłowano u nas, zresztą bez dostatecznej znajomości rzeczy, powoływać się na stosunki na uniwersytetach niemieckich. Jest więc rzeczą ciekawą śledzić rozwój tego zagadnienia na tym właśnie terenie. --- ✪ --- Nowa ustawa hamburska jest, podobnie jak ustawa polska, ustawą ramową i to w daleko większym stopniu, mimo to, że nie jest ustawą ogólnopaństwową, lecz indywidualną i zastępuje poniekąd także statut uniwersytecki. --- ✪ --- Ustawa zawiera trzy rozdziały o łącznej objętości 31 treściwych paragrafów. --- ✪ --- Zadania uniwersytetu ujęto krótko, jako służbę dla narodu i państwa, spełnianą przez pielęgnowanie wiedzy, rozwijanie działalności badawczej i nauczycielskiej. Drugiem zadaniem jest — dosłownie niemal, jak w ustawie polskiej: »wychowywanie studentów na świadomych swych obowiązków obywateli«. --- ✪ --- Do tych zadań ogólnych dochodzą zadania specjalne, któremi dla Hamburga są: kultywowanie wiedzy o zagranicy, a w szczególności o krajach zamorskich i kolonjalnych. To podkreślenie specjalnego nastawienia nie stanowi nowości, także polska ustawa o szkołach akademickich przewiduje (w art. 22 ust. 2) konieczność najpełniejszego uwzględnienia warunków i potrzeb regjonalnych. Naturalnym wynikiem tego ujęcia będzie niewątpliwie wytknięcie specjalnych celów szkół polskich w ich statutach. --- ✪ --- Uniwersytet w Hamburgu posiada osobowość prawną. --- ✪ --- Zakres działania uniwersytetu dzieli ustawa na dwa działy. Pierwszy dział, a więc sprawy nauki i nauczania, pozostawia ustawa szkole, jako samodzielny zakres działania. Drugi, który stanowią wszystkie inne sprawy, załatwia uniwersytet według zleceń państwa i pod odpowiedzialnością w stosunku do czynników ogólnopaństwowych. --- ✪ --- Autonomja uniwersytecka także w sprawach nauki i nauczania ograniczona jest jednak dalszem postanowieniem, że wszystkie przepisy, regulaminy i t. p., wydawane przez szkołę, muszą zyskać zatwierdzenie władzy krajowej. --- ✪ --- Naczelną władzą nad całą szkołą i wszystkiemi jej organami jest rektor. Rektora mianuje władza krajowa z pośród zwyczajnych profesorów uniwersytetu na jeden rok. Senat akademicki ma prawo przedstawić trzech kandydatów na to stanowisko, rektorem może być jednak mianowany także profesor z poza tego terna. Pomimo to, że kadencja rektora trwa tylko rok, może on być każdego czasu odwołany. --- ✪ --- Rektor jest odpowiedzialny za wszystko, cokolwiek się dzieje na uniwersytecie. Aby mógł swą odpowiedzialność bezsprzecznie ponosić, ma on prawo dobierania sobie (w porozumieniu z władzą oświatową) wszystkich współpracowników administracji szkolnej. On mianuje prorektora i dziekanów, on jest władny ich odwołać w czasie trwania ich jednorocznej kadencji. Rektor ma zatem w szkole władzę niemal dyktatorską i może zlecać różne czynności poszczególnym osobom bez ograniczenia, lecz zawsze z zachowaniem osobistej odpowiedzialności. ✪ --- Rektor ma też prawo brania udziału w posiedzeniach wszystkich rad wydzia-

łowych. Sprawy dyscyplinarne studentów należą również do jego zakresu działania w ramach przepisów, które będą wydane jako rozporządzenia wykonawcze. ✪--- Senat akademicki jest tylko organem doradczym rektora i z zasady nie przeprowadza głosowania, ani nie podejmuje uchwał. Do senatu należą z mocy piastowanego urzędu: rektor, prorektor, dziekani, przedstawiciel grona docentów i studentów. Nadto powołuje rektor jeszcze po jednym przedstawicielu każdego wydziału, dwóch przedstawicieli docentów i jednego przedstawiciela studentów. Przedstawicieli wydziałów oraz docentów powołuje rektor po zapoznaniu się z przedstawioną mu przez dziekanów listą trzech kandydatów, nie jest jednakże w swoim wyborze tą listą krępowany. ---✪--- Studenci, będący członkami senatu, biorą udział tylko w tych posiedzeniach, na których omawia się sprawy studenckie. ---✪--- Ponieważ rektor mianuje prorektora i dziekanów, przeto prawie cały skład senatu pochodzi z nominacji. ---✪--- Dziekana, jak już wspomniano, mianuje rektor na rok. Wydział przedstawia trzech kandydatów na tę godność, lecz rektor nie jest tem ternem w swej decyzji krępowany. ---✪--- Dziekan jest za swe czynności odpowiedzialny wobec rektora, który może także zawiesić wykonanie każdej jego decyzji. ---✪--- Rada wydziału, podobnie jak senat, w stosunku do rektora jest organem doradczym dziekana. ---✪--- W sprawach studenckich uczestniczą w posiedzeniach rad wydziałowych także dwaj przedstawiciele studentów. ---✪--- Kandydatów na profesorów wskazują władzy centralnej wydziały, lecz nie jest to znów wiążącem przy dokonaniu nominacji. Rada musi mieć także sposobność wypowiedzenia się co do kandydatów na profesorów, których rząd zamierza mianować z własnej inicjatywy, a więc z poza grona uczonych, wskazanych przez Radę Wydziałową. ---✪--- Habilitacja jest ważna przez 7 lat. Po tym okresie wygasa, jeżeli profesor nie zostanie zamianowany nieetatowym (tytularnym) profesorem nadzwyczajnym. ---✪--- Ciekawą nowość stanowi t. zw. fachowy zespół polityczny wydziałów. Do tego Wydziału należą przedstawiciele przedmiotów, mających znaczenie polityczne i społeczne. Zespół ten posiada swego dziekana. Prace jego idą w trzech kierunkach: 1) troska o wychowanie państwowe studentów, 2) popieranie naukowej współpracy poszczególnych wydziałów i 3) kultywowanie specjalnych zadań, nałożonych na uniwersytet. ✪--- Ustawa nie podaje bliższych szczegółów organizacji grona docentów i studentów, pozostawiając je do rozporządzeń wykonawczych. Zastrzega tylko, że w rozstrzyganiu spraw dyscyplinarnych studentów, muszą studenci brać także udział. ✪--- Ustawa przewiduje wreszcie, że dla załatwiania sporów między profesorami ustanowione będą rozjemcze sądy honorowe, których decyzja będzie wiążąca. Sądy te nie będą jednak rozstrzygały spraw dyscyplinarnych. ---✪--- Charakteryzując ogólnie nową ustawę, stwierdzić należy, że: 1) zasada odpowiedzialności osobistej rektora, która znalazła swój wyraz w polskiej ustawie z dnia 15 marca 1933 roku o szkołach akademickich, doprowadzona została w tej niemieckiej ustawie do krańcowości, 2) zakres autonomji został ograniczony ściśle tylko do spraw nauki i nauczania, 3) ograniczono czasowo habilitację, 4) wprowadzono zasadę udziału studentów w rozważaniu spraw studenckich.

Dr. Z. Zagórowski.

✶ ✶ ✶

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

SPRAWY PROGRAMOWE

✪--- W zeszycie IV z 1933 r. »Muzeum« zamieszcza Kazimierz Brończyk »Uwagi na temat nowych programów z języka polskiego«. W artykule tym potraktował autor ogólnie trzy zagadnienia w związku z nowemi programami: ---✪--- 1) Program uważa za przeładowany materjałem; widzi w tem niebezpieczeństwo zbyt powierzchownego potraktowania wyznaczonych tematów, pójście szkoły po linji encyklopedyzmu i werbalizmu. ---✪--- 2) Niewłaściwy dobór lektury z powodu historycznego jej układu; w miejsce interesowania młodzieży niedostępnemi dla niej utworami, zawierającemi przeżycia ludzi starszych i przeznaczonemi dla starszych lub na obstalunek pisanemi czytankami, pragnąłby czerpać materjał do wypisów »z prawdziwych dzieł sztuki autorów pierwszej wielkości i to nietylko polskich« (z obcych Conrad, Kipling przedewszystkiem), wypisów, uwzględniających istotne zainteresowania i jakość przeżyć młodzieży; w ten sposób chciałby dojść do głębszego uświadomienia młodzieży jej własnego człowieczeństwa. ✪--- 3) Ostrzega przed dotychczasowem potraktowaniem przez szkołę wychowania państwowo-obywatelskiego, uważając je za powierzchowne i zewnętrzne; przeciwstawia mu zasadę: »zanim się wychowa obywatela, trzeba najpierw wychować człowieka«. A »wychować w człowieku człowieka, znaczy klarować w nim, uświadamiać i pogłębiać uczucia sympatji do wszystkiego, co żywe w przyrodzie roślinnej, zwierzęcej i ludzkiej, uczucie podziwu dla wszystkiego, co piękne i dobre«. ---✪--- Artykuł p. Brończyka, mieszczący w sobie myśli zdrowe i pożyteczne, uznaćby należało w zestawieniu z nowym programem za publikację nieco przedwczesną. Autor nie wniknął jeszcze dostatecznie w treść i ducha nowego programu, kiedy pisał jego krytykę; stąd szereg nieporozumień i nieścisłości. ---✪--- Ad 1. Nie można pod żadnym warunkiem zestawiać zakresu dotychczasowego gimnazjum ośmioletniego z gimnazjum nowem czteroletniem. Jeżeli ktoś chciałby koniecznie analogję taką przeprowadzić, to w języku polskim znalazłby odpowiedniki między nowem gimnazjum, a klasami trzecią, czwartą i piątą starego typu. Różnica polegałaby na historycznem i niehistorycznem potraktowaniu lektury, której celem tu i tam propedeutyczne opanowanie sztuki istotnego pogłębionego czytania; pomijam tu racjonalne potraktowanie innych działów nauczania w nowym programie, a więc nauki o języku, sprawności mówienia i pisania. Historyzm jako zasada doboru lektury stwarza jedynie konsekwentnie skorelowaną z nauką historji tematyczność; łączność taka może raczej przyczynić się do pogłębienia poglądu na zjawiska »polskości«, a nie do spłycenia i powierzchowności sądów młodzieży. ---✪--- Ad 2. Nowy program położył ogromny nacisk na koordynowanie nauczania z psychologją dziecka. To w programach jest widoczne na każdym kroku i przy każdej sposobności. Prze-

pisując materjał do czytania w języku polskim, program ograniczył zjawiska literackie epoki do minimum — pozostawiając poza tem swobodę w doborze czytanek układaczowi podręcznika; jego zadaniem będzie dobrać odpowiednie tematy do obrazków z przeszłości, podać je w odpowiedniej formie, zgodnej z zainteresowaniami młodzieży. Zarzut p. Brończyka w tym punkcie dotyczy raczej wypisów, a nie programu; niemożliwości zjawienia się takich wypisów, jakich pragnie p. Brończyk, nie można zgóry przesądzać. ---✪--- Ad 3. Trzeci, najbardziej zasadniczy zarzut p. Brończyka należałoby rozpatrywać z dwóch stron: 1-o) samej idei, 2-o) praktycznego jej stosowania w szkole. Wysuwanie zasady chronologicznego następstwa (zanim się wychowa i t. d.) uważam za nieporozumienie: w czem sprzeciwia się wiązanie dziecka polskiego z Państwem Polskiem — ideałowi wychowywania dobrego człowieka? Samo pojęcie obywatela implicite mieści w sobie pojęcie wysokiej wartości człowieczeństwa; wszakże na tem polega istota wychowania obywatelskiego, by Państwu Polskiemu dać moralnie doskonałą jednostkę i do tego chyba zmierza wychowanie publiczne przez szkołę. Wiele słuszności zawierają uwagi p. Brończyka o stosowaniu wychowania obywatelsko-państwowego na terenie szkoły; rzeczywiście zauważyć można było w tej działalności wiele szychu i powierzchowności; przyznać jednak należy, że pod tym względem wiele się już zmieniło, że wychowanie przybiera coraz bardziej cechę istotności, a przypuszczać należy, że i w tym zakresie w szkole polskiej będzie coraz lepiej. Dr. J. Saloni.

✪--- W numerze 4 »Przeglądu Pedagogicznego« dr. Z. Klemensiewicz omawia program nauki języka polskiego w gimnazjum. Największe wartości nowego programu upatruje autor w tem, że: 1) »umożliwia on oddziaływanie materjałom polonistycznym na wszechstronny rozwój wychowanka: intelektualny, uczuciowy, dążeniowy«; 2) że dzięki niemu »język polski wrasta głębiej i bardziej organicznie w całokształt programu kursu gimnazjalnego i zdobywa funkcję życiową niezmiernie ważną, w pewnym sensie praktyczną, bo ma dostarczać składników osobowości (człowieka, Polaka, obywatela, jednostki), a nie tylko składników wiedzy«; 3) że »zmierza do tego, żeby skłonić do samodzielnego wysiłku, nauczyć widzieć i formułować zagadnienia i celowo zmierzać do ich rozwiązania, przeżywać treść nauczania, a nie tylko wyuczać się, czyli esencjonalne wyniki pracy nad przedmiotem przyswajać nietylko umysłowo, ale wprowadzać je zarazem w strukturę osobowości«. ✪--- Zastrzeżenia autora dotyczą tylko niektórych szczegółów z zakresu doboru, ilości i układu materjału. Trudno się więc np. autorowi pogodzić z myślą, że inteligencja polska, opuszczająca gimnazjum, pozna piśmiennictwo nasze tylko, jak się wyraża, »w postaci dziecinnie stosowanej«, ale sam przyznaje, że jest to naturalna konsekwencja ustroju szkolnego i związanej z nim konieczności liczenia się z poziomem umysłowym młodzieży w wieku 13—16 lat. Obawia się również trudności, jakie mogą się wyłonić przy zetknięciu tej młodzieży z wybranemi utworami z zakresu literatury staropolskiej w klasie II ze względu na brak w nich składników interesujących dla psychiki czternastoletniego dziecka, wreszcie zbytniego przeciążenia materjałem w klasie III. Wolałby również widzieć inny rozkład materjału z tej dziedziny na poszczególne lata nauczania, gdyż koniec wieku XVI, na którym kończy się lektura w klasie II, nie stanowi, jego zdaniem, żadnej daty przełomowej w dziejach lektury czy literatury polskiej, a materjał w dwóch klasach następnych jest wskutek takiego podziału zbyt obfity, różnorodny i trudny w stosunku do ma-

 terjału z roku poprzedniego; razi nadto autora rozbicie deklinacji na dwa lata nauczania, niepożądane ze względów rzeczowych i metodycznych. ---✪--- Zasadniczo autor jednak godzi się z układem materjału we wszystkich trzech działach nauki języka polskiego, nie wyłączając chronologicznego porządku lektury, który uważa za naturalne następstwo oparcia nauki języka polskiego na podłożu kulturalnem. Owszem, ścisły związek nauki języka polskiego z nauką historji, luźniejszy z innemi przedmiotami dopomoże, zdaniem jego, do kojarzenia wiadomości rzeczowo lub ideowo pokrewnych z różnych dziedzin i przyczyni się w ten sposób do pogłębienia wiedzy młodzieży oraz wyrobi umiejętność posługiwania się nią w życiu praktycznem. Podkreśla jednak autor z naciskiem, że należyta realizacja tak pomyślanego programu wymaga od nauczyciela nietylko wielkiej inicjatywy twórczej i rzutkości umysłowej, lecz także dokładnej znajomości różnych dziedzin wiedzy, krzyżujących się w programie: literatury, historji, psychologji języka, estetyki i t. p. »Założywszy dobrą wolę i odpowiednie przygotowanie nauczyciela, oraz pomyślne warunki pracy, t. j. należyte wykształcenie młodzieży w szkole powszechnej, odpowiednie pomoce szkolne, niezbyt przeludnione klasy, ścisłość wymagań przy promocji do klas następnych, spodziewam się dobrych wyników nauki gimnazjalnej« — temi słowy kończy autor swoje uwagi na temat całokształtu nowego programu języka polskiego.

✪--- W zeszycie V—VI »Polonisty« (wrzesień—grudzień 1933 r.) rozważa tenże sam autor bardziej szczegółowo jeden z głównych działów nauki języka polskiego, mianowicie: nowy program gramatyki i nauki o języku w szkole powszechnej i gimnazjum. Widzi w nim autor wielki postęp w stosunku do programów dotychczas obowiązujących. Dobór i układ wiadomości gramatycznych w dawnej szkole powszechnej był, jego zdaniem, pozbawiony wyraźniejszych związków rzeczowych i metodycznych, nadto w oddziałach 5 i 6 zbyt trudny. Program obecny rozkłada materjał na wyraźne trzy warstwy, odpowiadające trzem szczeblom szkoły powszechnej. »Pierwsza warstwa — to znajomość najważniejszych, najpospolitszych utworów językowych i ich nazw; warstwa druga — to ogólny, elementarny, ale uporządkowany kurs gramatyki szczebla drugiego; warstwa trzecia — to scalenie i uporządkowanie wiadomości gramatycznych całej szkoły powszechnej z potrzebnem uzupełnieniem o gwarach«. Wskazówki metodyczne starych programów ograniczały się do kilku wybranych szczegółów, omawiając je bardzo drobiazgowo, inne zaś pomijały milczeniem, nowy program podaje tylko ogólne wytyczne zabiegów metodycznych, ale mają one znaczenie zasadnicze. W programie gimnazjum pojawia się nadto po raz pierwszy wyraźne wyznaczenie nauce o języku celów kształcenia myśli: »...przyczyni się ona do lepszego rozumienia współczesnego języka i poprawnego nim władania, zaprawiając jednocześnie na celowo dobranym materjale gramatycznym do rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia«. Z wielką radością i uznaniem wita również autor przeniesienie wszelkich ćwiczeń, związanych z kształceniem poprawności językowej, do działu ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. »Zarówno w szkole powszechnej, jak gimnazjum — podkreśla autor — poprawianie języka połączono z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Najsłuszniej w świecie! Błąd językowy jest nawykiem, najczęściej przejętym naśladowczo od otoczenia. Ten zły nawyk trzeba usunąć, wprowadzając na jego miejsce nowy nawyk posługiwania się poprawną formą, zwrotem, wymową i t. p., do czego wiedzie tylko ćwiczenie w naśladowaniu dobrego wzoru, podanego przez książkę, nauczyciela, kolegów — w naśla-

dowaniu wielokrotnem, aż do skutku. Takie bezpośrednie wprawianie się w poprawność — to najwalniejszy sposób«. Natomiast wątpi autor, by każde zagadnienie systematycznego kursu gramatyki na szczeblu drugim szkoły powszechnej dało się organicznie związać z innemi dziedzinami nauki języka polskiego na tym stopniu. W związku z tem zwalcza dość ostro zalecenie programu, by nie poświęcać całych lekcyj wyłącznie rozpatrywaniu tematów gramatycznych, lecz związać je z lekturą lub ćwiczeniami ustnemi i piśmiennemi. Wskazówki tej jednak lekceważyć nie można, gdyż jest to najskuteczniejszy sposób zabezpieczenia związku rozważań gramatycznych z żywą mową, od której, niestety, tak często odbiegają sztuczne preparaty językowe, zamieszczone w podręcznikach gramatyki jako materjał do ćwiczeń obserwacyjnych. Zresztą sam autor podkreśla na innem miejscu z wielkim naciskiem konieczność posługiwania się takim właśnie materjałem: »Ucząc gramatyki języka ojczystego odwołujmy się nieustannie i jak najgłębiej do intencji językowej dziecka, do jego poczucia językowego, korzystajmy z zasobów materjalnych mowy dziecka, wyzyskujmy zapas jego doświadczeń językowych. W samym sobie język znaleźć, z samego siebie przedewszystkiem materjał czerpać, na sobie i dla siebie snuć wnioski — oto czegobym pragnął, czemubym nadał nazwę »bezpośredniości« w nauczaniu gramatyki mowy ojczystej. ---✪--- Wogóle oba artykuły cechuje pewna połowiczność w poglądach na rolę i znaczenie dziecka w nowej szkole. Z jednej strony autor życzliwie ustosunkowuje się do tych dążności programu, które podkreślają znaczenie pracy samodzielnej ucznia, z drugiej zaś strony obawia się wszystkiego, w czem może się przejawiać inicjatywa twórcza młodzieży. Cieszy się więc, że choć nowe metody usiłują wyrobić umiejętność »szukania i stawiania zagadnień«, to jednak nauczyciel ma zawsze prawo poddać jej zagadnienie ważne rzeczowo czy wychowawczo, bo jest to, jego zdaniem, »słuszne ograniczenie przesadnych dążności dydaktycznych poddawania toku nauki wyłącznej lub choćby tylko przeważnej inicjatywie ucznia«. A na myśl, że dziecko mogłoby dojść do jakiegoś oryginalnego spostrzeżenia gramatycznego na podstawie materjałów przez siebie zgromadzonych woła ze zgrozą: »Broń, Panie Boże, przed tak opacznie zrozumianą zasadą«. Czyżby wśród ogółu nauczycieli samodzielność dziecka była w obecnej chwili aż tak respektowana, żeby trzeba było przed nią przestrzegać wykonawców programu? Byłby to objaw bardzo radosny, ale, niestety, częstsze stykanie się z warsztatem szkolnym codziennym nie pozwala się co do tego łudzić. Obawy autora są więc pod tym względem conajmniej przedwczesne. ---✪--- W pewnym związku z nowym programem języka polskiego pozostaje także artykuł St. Swidwińskiego »Dwa programy« w czasopiśmie »Gimnazjum« (str. 2—5). Autor usiłuje mianowicie pogodzić tendencje starego i nowego programu na terenie obecnej klasy V, ujmując całość materjału w kilka cyklów pod wspólnem hasłem »Budujmy własny dom« (w dosłownem i przenośnem znaczeniu). Są to cykle następujące: 1) Z trudów i przygód tułacza. 2) O miłości rodziny i ojczyzny. 3) Z pól, ogrodów, lasów i gór. 4) Na drogach rozterki duchowej. 5) Pójdźmy szlakiem rycerzy. 6) Od tradycji do honoru i miłości życia. 7) W walce o język ojczysty, oświatę, wiarę i wolność. 8) Pomiędzy ludem, zaściankiem i dworem. 9) Wokół klasztoru i dworu. 10) Budujmy własny dom. W obrębie tych cyklów próbuje autor ugrupować materjał z zakresu lektury, nauki o języku i ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz różne zagadnienia z zakresu rozbioru lektury i ćwiczeń stylistycznych, opierając się na spisie lektury podstawowej i uzupełniającej dawnego programu, ma-

 terjale zawartym w wypisach Wojciechowskiego, Wóycickiego i Gaertnera-Łempickiego i pomysłach własnych w programie nauki o języku, przewidzianym dla dawnego i nowego gimnazjum oraz wybranych składnikach dawnego i nowego programu ćwiczeń stylistycznych i ćwiczeń w mówieniu i pisaniu i t. p. Powstaje w ten sposób budowla niezmiernie ciężka i różnorodna, nie licząca się zupełnie z realnemi możliwościami nauczyciela i młodzieży oraz warunkami czysto technicznemi, jak np. możnością posiadania tych wszystkich tekstów przez ucznia i nauczyciela. Naszym obowiązkiem w tym wypadku jest sprostować niektóre interpretacje autora, dotyczące zarówno starych jak nowych programów. Lektura zabytków języka polskiego, którą autor przewiduje w obrębie cyklu »Wokół klasztoru i dworu«, została już dawno przeniesiona do klasy VI, niema więc żadnej dobrej racji cofać jej znów do klasy poprzedniej i rozbudowywać przytem całą epokę średniowieczną tak szeroko, jak to czyni autor już w klasie V. Nieporozumieniem jest również twierdzenie, jakoby dawny program przewidywał jakiś specjalny dział utworów, przeznaczonych do czytania w klasie. W dawnym programie spotykamy bowiem tylko podział lektury na t. zw. podstawową i uzupełniającą, t. j. na takie utwory, które wszędzie i zawsze muszą być czytane, i takie, z pomiędzy których przysługuje nauczycielowi swobodny wybór, w zależności od czasu, warunków i t. p. Co się zaś tyczy nowego programu, to mylne jest zapatrywanie autora, jakoby nowy program kładł większy nacisk na naukę o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, niż na lekturę; samo bowiem zestawienie ilości godzin, przeznaczonych na każdy z tych działów, przekonywa, że stosunek jest raczej odwrotny. Nie należy również głosić takich poglądów, jakoby »materjał klasy IV (mniej zaś V) wchłonął nowy program klasy I, gdy znów klasa II objęła część materjału z programu klasy VI«. W ten sposób bowiem może zachwiać się wśród nauczycielstwa niezmiernie ważna dla wykonawców nowego programu świadomość, że jest on czemś zupełnie nowem i niezależnem od dawnych programów, a bardzo ściśle związanem z całym ustrojem szkolnym i ogólnemi zadaniami nowego gimnazjum. Z tego też względu bardziej wskazaną jest rzeczą, by w najbliższym ostatnim roku istnienia dawnej klasy V trzymać się raczej dawnego programu z pewnemi odchyleniami w zakresie wyboru lektury i w sposobie jej opracowania, niż próbować godzić w sposób tak niefortunny, jak czyni to autor wymienionego artykułu, dwa programy, oparte na zupełnie odrębnych założeniach wychowawczych i dydaktycznych. W. S.

✪--- W »Przeglądzie Pedagogicznym«, Nr. 37-38 znajdujemy artykuł prof. Stanisława Szobera »Nauka o języku w nowym programie szkół powszechnych i gimnazjalnych«. ---✪--- Omawiając program tej nauki w szkole powszechnej i w gimnazjum jako jednolitą konstrukcję, podkreśla autor cztery ważne zalety tego programu: 1. koncentryczne, a nie systematyczne rozłożenie materjału dydaktycznego, 2. zasadę stopniowego pogłębienia wiadomości, a nietylko ich rozszerzania, 3. dostosowanie materjału dydaktycznego do rozwoju umysłowego uczniów i 4. trafne uwzględnienie rzeczowych właściwości i powiązań materjału dydaktycznego. ---✪--- Koncentryczny układ materjału sprawia, że uczeń otrzymuje na każdym szczeblu nie ułamki, lecz »całkowity obraz języka« w coraz to szerszych zarysach. Wskutek przyjętej w programie zasady pogłębiania materjału, stopniowo zdobywane nowe wiadomości są ze sobą wewnętrznie powiązane, znane zaś fakty i rzeczy występują w coraz odmiennem oświetleniu. ---✪--- Jako ważną zaletę

układu materjału dydaktycznego podkreśla prof. Szober fakt, że punktem wyjścia przy obserwacji zjawisk językowych są zawsze większe całości, realne twory językowe oraz ich właściwości znaczeniowe, które przedewszystkiem nasuwają się obserwacji i budzą zaciekawienie. Taki układ materjału jest dostosowany do rozwoju umysłowego ucznia. ---✪--- Szczególnie doniosłą zasługę programu widzi autor w przesunięciu gramatyki formalnej prawie w zupełności do gimnazjum. Wskutek tego stroną formalną zjawisk językowych zajmuje się uczeń dopiero wówczas, gdy stopień jego rozwoju umysłowego umożliwia zainteresowanie się tą stroną faktów językowych. ---✪--- Jeszcze jedną zaletą programu jest uwzględnienie gwary w VII klasie szkoły powszechnej i w IV klasie gimnazjalnej. ---✪--- W całości ocenia prof. Szober nowy program nauki w języku jako wielki postęp, zaznacza jednak, że wprowadzenie go w życie zależy od właściwego postępowania dydaktycznego. J. D.

✪--- P. Jadwiga Dańcewiczowa w artykule »Program języka polskiego w szkole powszechnej« (»Polonista« — zeszyt 5/6 z 1933 r.) uwydatnia właściwości nowego programu języka polskiego w szkole powszechnej, które, jej zdaniem, polegają na 1) skupianiu całej nauki około tematów, uwzględniających, zgodnie z założeniem wychowaczem, Polskę i jej kulturę oraz przeżycia własne dziecka, 2) stopniowaniu jakości i trudności tematów i różnych ćwiczeń w zależności od poziomu rozwoju psychicznego i zainteresowań ucznia w danym wieku, 3) położeniu nacisku na przygotowanie do życia praktycznego; autorka podkreśla również różnicę między starym i nowym programem, polegającą na: 1) traktowaniu obecnie czytanek t. zw. rzeczowych nie jako wyręczanie innych przedmiotów, ale jako materjał specyficzny dla nauki języka polskiego, 2) znacznem uwzględnieniu swobodnego i samodzielnego wypowiadania się dzieci.

✪--- P. Józefa Żmichowska-Rytlowa omawia »Lekturę w nowych programach szkoły powszechnej« (»Polonista« — zeszyt 5/6 z 1933 r.), podkreślając, że czytanie jest środkiem zdobywania pewnej treści, naskutek czego lekturę należy łączyć z rzeczywistością życia; nowy program słusznie ogranicza czytanie stataryczne.

✪--- W »Poloniście« (zeszyt 5 i 6 1933 r.) znajdujemy sprawozdanie pp. d-ra J. Saloniego i d-ra W. Szyszkowskiego z kilku cyklów lekcyj języka polskiego, przeprowadzonych według nowego programu w I klasie gimnazjalnej. W obrazie lekcyj wybijają się na pierwszy plan następujące czynniki: 1. nawiązywanie do zainteresowań młodzieży, 2. rozpatrywanie zagadnień, wiążących ze sobą szereg przeczytanych utworów, 3. włączenie w cykle tego rodzaju utworów z życia starożytnego, korelujących z nauką historji starożytnej. Uderza naturalny sposób przeprowadzania zamiarów, wywołujący żywą aktywność uczniów. Tak w stawianiu zagadnień, jak i przeprowadzaniu korelacji ustrzeżono się sztuczności, która w tej dziedzinie zagraża przy postępowaniu niezbyt przemyślanem lub doktrynerskiem. Ciekawą jest rzeczą, że lektura z czasów starożytnych w 2 szkołach większe wywołała zainteresowanie, niż współczesna, jak świadczą wypowiedzi młodzieży. ✪--- W sprawozdaniu interesującym jest również sposób przeprowadzania ćwiczeń słownikowych, redakcyjnych i gramatycznych. H. Kn.

 ✪--- W »Przeglądzie Pedagogicznym«, Nr. 35/36 z 2 grudnia 1933 r. prof. J. Ippoldt wypowiada swe uwagi o programie języka niemieckiego. Oceniając program ten z punktu widzenia teoretycznego, autor jest zdania, że znajduje on uzasadnienie psychologiczne, że materjał naukowy rozłożony jest planowo na poszczególne lata. Prof. Ippoldt podkreśla z uznaniem umiar w stawianiu żądań dydaktycznych, brak doktrynerstwa i jednostronności; zdaniem autora »plan pod względem opracowania dydaktycznego jest jedną z najlepszych prac w literaturze dydaktyki neofilologicznej«. ---✪--- Zastrzeżenia prof. Ippoldta są natury praktycznej; dotyczą one możliwości osiągnięcia praktycznego celu z powodu zbyt krótkiego czasu oraz zbyt obfitego materjału. Wyjście z tego stanu rzeczy widzi prof. Ippoldt albo w obniżeniu celu nauki języka, a co za tem idzie w biernem przyswojeniu go — co uważałby jednak za nieszczęście kulturalne — albo w daniu w szkole powszechnej podbudowy dla nauki gimnazjalnej — a więc w przywróceniu nauki języka obcego w szkole powszechnej dla młodzieży, która zamierza pójść do gimnazjum; trudności, związane z realizacją tego projektu prof. Ippoldt nie uważa za »niepokonalne«. ---✪--- Nie wchodząc w meritum samej sprawy — t. j. ważkie przyczyny społecznej *1* i fachowej natury, które spowodowały usunięcie nauki języka obcego ze szkoły powszechnej — przyjrzyjmy się bliżej praktycznym możliwościom realizacji programu języka obcego w gimnazjum. ---✪--- Na wstępie należy sprostować zasadnicze nieporozumienie punktu widzenia prof. Ippoldta co do czasu trwania nauki języka obcego w nowem gimnazjum w porównaniu z dawnym stanem rzeczy. Ubytek czasu wynosi dwa lata (szkoła powszechna), a nie cztery, gdyż program kl. 7 i 8 dawnego gimnazjum nie wchodzi w zakres programu nowego czteroletniego gimnazjum, a znajdzie uwzględnienie w programie przyszłego liceum. Tak więc, nie można mówić o konieczności osiągnięcia tych samych wyników w czteroletniem gimnazjum, które realizowało się dotychczas w gimnazjum ośmioklasowem. Słuszne są wywody prof. Ippoldta o udoskonaleniach warunków pracy w nowem gimnazjum przy nauczaniu języka, a więc przyśpieszenie tempa nauki przez dojrzalszy wiek ucznia, lepsze przygotowanie zawodowe nowych nauczycieli, wzmożona opieka szkolna, robiąca postępy z roku na rok i t. d. Udoskonalenia te przyczynią się niewątpliwie i wydatnie do osiągnięcia wyników przy realizacji programu. Niezależnie od teoretycznych rozważań i krytyki programu możemy obecnie oprzeć się już na pewnych doświadczeniach, poczynionych w szkole w związku z wprowadzeniem już w bieżącym roku szkolnym w klasie I początkowej nauki języka obcego (jęz. francuski — Kuratorjum Lwowskie, Śląsk; jęz. angielski — Kuratorjum Warszawskie). Pomimo braku nowych podręczników, a więc trudnych warunków pracy, rezultaty, osiągnięte przy realizacji programu klasy I są zupełnie zadowalające. Trudności fonetyczne, zaznaczające się przy początkowej nauce języka u ucznia w 13-ym roku życia, są pokonywane dzięki precyzyjnemu i systematycznemu postępowaniu nauczyciela; osiągnięte wyniki fonetyczne nie są gorsze od wyników, osiąganych dotychczas przez 10—11-letniego ucznia, rozpoczynającego naukę języka. Obawa, że podświadome przyswajanie języka, będące podstawą metody bezpośredniej, zawiedzie ucznia 12-letniego i uniemożliwi realizację celu praktycznego, okazała się o tyle płonną, że osiągnięte wyniki pracy w kl. I tego nie potwierdziły. Zaprzeczyć się nie da, że pamięć mechaniczna ucznia jest w tym wieku słabsza, natomiast

1 Sprawę tę poruszono w Uwagach na wstępie niniejszego zeszytu

w grę wchodzą inne, nowe momenty, które nauczyciel-neofilolog i pedagog podkreśli i wykorzysta dla celów nauczania swego przedmiotu, a które stały się już wielką pomocą w pracy jego i zespołu klasy I przy realizowaniu programu. Obok pierwiastka intelektualnego, zaznaczającego się wyraźnie u ucznia w 13-ym roku życia, procesu świadomego i logicznego myślenia, przejawia się przy nauce języka uświadomienie celu własnych wysiłków; ambicja dojścia do konkretnych wyników pracy wyrabia i wzmacnia w uczniu świadomość woli; czynniki te są bodźcem i zachętą do pokonywania trudności, zwłaszcza podczas żmudnej pracy w początkowej nauce języka. ---✪--- Dotychczasowe więc wyniki pracy w klasie I, realizującej nowy program już w bieżącym roku szkolnym, przemawiają za możliwością osiągnięcia celu praktycznego w zakresie ustalonym przez program. W. D.

✪--- W zeszycie 3/4 ub. r. »W i a d o m o ś c i h i s t o r y c z n o - d y d a k t y c z n y c h« znajdujemy memorjał Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie nauczania h i s t o r j i według nowych programów. Memorjał, tak co do celów nauczania, jak i włączonych w program uwag metodycznych, stwierdza »niewątpliwy postęp w stosunku do dotychczasowego stanu rzeczy«. W kilku sprawach domaga się pewnej rewizji i uzupełnień. Dotyczy to przedewszystkiem materjału z historji powszechnej w szkole powszechnej, ponieważ, zdaniem memorjału, wychowaniu obywatelskiemu może stanąć na przeszkodzie brak u młodzieży wiadomości o Grekach, cesarstwie rzymskiem, o początkach chrześcijaństwa, o papiestwie, islamie, Turkach, krucjatach i odkryciu Ameryki. Obawy te wydają się niesłuszne, z jednej bowiem strony niektóre z tych spraw będą omawiane epizodycznie w związku z historją Polski (np. Islam, Turcy — Sobieski), inne znajdą wyjaśnienie na lekcjach innych przedmiotów, z drugiej zaś strony, obywatele, którzy poprzestaną na szkole powszechnej, nie mieliby zapewne pożytku z powierzchownie dotkniętych niektórych spraw obcych i dalekich, o pogłębieniu zaś ich w ramach oznaczonych godzin nie mogłoby być mowy bez krzywdy dla innych tematów programu, z których żaden nie został przez memorjał wskazany jako zbyteczny. Dlatego też wszelkie propozycje memorjału odnośnie do rozszerzenia materjału historycznego, choćby były merytorycznie słuszne, mogą być uwzględnione o tyle tylko, o ile dotyczą tematów zawartych w programie. Niektóre zagadnienia, wskazane przez memorjał, np. konieczność uwzględnienia budowli XIV w. przy rozwoju sztuki, jako zbyt szczegółowe dla programu, dotyczą już właściwie realizacji programu w podręcznikach lub na lekcjach historji. ✪--- Słuszne i możliwe do zrealizowania są postulaty memorjału w sprawie przesunięcia momentów przekrojowych w dziedzinie gospodarczej, to też nowa redakcja programu zamiast przekroju życia gospodarczego w XVII w., uwzględnia wiek XVI, zgodnie z opinją P. T. H. ---✪--- Interesująca myśl memorjału o możliwości wskazania w programie minimum i maximum materjału jest w naszych warunkach jeszcze przedwczesna, nowy obowiązujący program musi przejść przez praktykę szkolną, zanim można będzie określić ramy dopuszczalnych uzupełnień. ---✪--- W związku z rozłożeniem materjału na 4 klasy gimnazjalne stwierdza P. T. H. słuszność rozpiętości kursu w kl. I, co do następnych klas proponuje przeniesienie z klasy II do III materjału od 1648 r. z powodu przypuszczalnego przeładowania klasy II, oraz połączenie okresu, poprzedzającego wybuch wojny światowej, z kursem kl. IV-ej. Ze względu na bogactwo i wagę materjału, przeznaczonego na jedno półrocze kl. IV-ej uwzględnienie propozycji P. T. H. sprowadziłoby się do rozszerzenia materjału

 kl. III-ej. Nie jest to jednak wykonalne ze względu na doniosłość zagadnień historji XIX w., zwłaszcza ustrojowych i społeczno-gospodarczych, branych już systematycznie; trudność uzupełnień jest tem większa, że kurs kl. III-ej, w połowie operujący historją powszechną, nie jest tak mocno podbudowany przez szkołę powszechną, jak kurs kl. II-ej. Ze względu na korelację trzebaby też zmieniać program języka polskiego, co nie jest wskazane. --- ✪ --- Uwagi memorjału, dotyczące szkoły powszechnej, mają na względzie bardziej celowe dostosowanie programu do psychiki dzieci, ogólnie biorąc chodzi o odpowiednio przystępne potraktowanie zagadnień społeczno-gospodarczych. Słuszne te uwagi odnoszą się jednak raczej do autorów podręczników, program bowiem z konieczności formułuje tematy ogólnie i systematycznie, a więc w ujęciu, niedostępnem dla dzieci. --- ✪ --- Memorjał porusza jeszcze sprawę, stojącą już poza programem, lecz niezmiernie doniosłą i aktualną, sprawę przygotowania nauczycieli historyków, podkreślając konieczność ich dokształcania w dziedzinie zagadnień gospodarczych i kulturalnych. Postulat ten należałoby rozszerzyć na ogólny zakres wiedzy historycznej kandydatów na nauczycieli historji. Wykształcenie młodego nauczyciela historji należałoby też pogłębiać w dziedzinie wiedzy dydaktyczno - mtodycznej. Wówczas nie istniałaby obawa, którą wysuwa P. T. H., że nauczyciel nieodpowiednio zastosuje ogólne metodyczne wskazania programu. H. M.

✪ --- Nauczaniu historji poświęcone są dwa artykuły w części nieurzędowej Nr. 1 (106) »Dziennika Urzędowego Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łuckiego« za styczeń 1934 r. P. Czesława Weiglówna mówi o »Wyzyskaniu samodzielności ucznia przy nauczaniu historji w klasie I-ej gimnazjalnej« i podkreśla, że samodzielność ta opierać się powinna o zainteresowanie ucznia, które wymaga poglądowości, czynnika bohaterstwa oraz zbliżania odległych epok historji do życia obecnego.

✪ --- W artykule »Nawczannja istorii w prizmi pogljadiw na mieżynarodni wzaemini«, pomieszczonym w Nr. 2/3 czasopisma ukraińskiego, wychodzącego we Lwowie, »Szljach wichowannja i nauczannja« p. Iwan Juszczyczyn, po scharakteryzowaniu akcji międzynarodowej w sprawie nauczania historji, podnosi z uznaniem, że nowe programy polecają zwracać uwagę na cechy regjonalne, odnosić się z uwagą i poszanowaniem do kultury mniejszości narodowych i zaznajamiać z nią również i polską młodzież. W tymże numerze poruszone są zagadnienia wykonania nowego programu historji w artykułach Zorjana Wilszanieckiego »Ukraińska lektura w nauczanni istorii« i p. Iwana Michajłowicza »Wikonannja programi nauki istorii w niżcze organizowanij narodnij szkoli«. E. Z.

✪ --- Zeszyt 5—7 z 1933 r. »Czasopisma Przyrodniczego« zawiera szereg artykułów z zakresu nauczania przyrodoznawstwa w szkole. P. Teodora Męczkowska podnosi »Dydaktyczną i wychowawczą rolę przyrodoznawstwa w programie nauki szkolnej«, które 1) daje możność spełnienia postulatu nowej pedagogji przez użytkowanie instynktów dla celów nauczania, 2) jest przedmiotem, opartym o pracę zespołową, 3) wyrabia w młodzieży umiejętność genetycznego ujmowania zjawisk i bezstronnego traktowania rzeczywistości, 4) przez zetknięcie z przyrodą daje wiele wrażeń, radości i pogody, 5) dostarcza podkładu pod racjonalne wychowanie sek-

sualne. ---✪--- P. Paweł Ordyński podkreśla rolę »nauczyciela przyrodnika jako czynnika kształtującego świadomych obywateli kraju« dzięki możności uwydatnienia w nauce przyrodoznawstwa czynników zależności organizmów, współdziałania i walki. Prof. Wł. Gorjaczkowski daje obraz »ujmowania zagadnień przyrodniczych w szkolnictwie w związku z życiem gospodarczem kraju«. E. Z.

✪--- 1. W Nr. 4—5 miesięcznika »G i m n a z j u m« umieszczono dwa artykuły, dotyczące nowego programu f i z y k i i c h e m j i w czteroletniem gimnazjum. W pierwszym z nich prof. St. Loria ujmuje tezy, które były podstawą obrad Komisji szkół średnich na III Kongresie Pedagogicznym Z. N. P. we Lwowie. Jak się dowiadujemy, szersze umotywowanie tych tez oraz kontrargumenty, przeciwko nim przemawiające, będą zamieszczone w Sprawozdaniu z III Kongresu Pedagogicznego Z. N. P. Wtedy do zagadnień tych powrócimy. ---✪--- W drugim artykule (»Dwa programy fizyki«), który jest dalszym ciągiem artykułu, umieszczonego w poprzednim numerze »Gimnazjum«, omawia Stefan Bąkowski różnice między dawnym, a nowym programem fizyki. Po szczegółowej analizie wymiaru godzin w dawnym i nowym programie, po stwierdzeniu, że przejście na nowy ustrój szkolny oznacza w gimnazjum dla nauki fizyki i chemji niewątpliwie zysk, po omówieniu typu dydaktycznego nowego programu (co było w poprzednim numerze »Gimnazjum«), autor przeprowadza porównanie w zakresie celów i materjału nauczania w dawnym i nowym programie. Dokończenie artykułu umieszczono w następnym numerze czasopisma (6-tym). ---✪--- 2. W zeszycie 5 (grudzień, 1933) »M u z e u m« zamieszcza prof. L. Jaxa Bykowski swoją opinję o nowych programach przyrodoznawstwa w szkole powszechnej i gimnazjum. Nie mając zamiaru polemizować z autorem w szczegółach, chcemy wyjaśnić kilka nieporozumień. Projekty programów szkoły powszechnej, opublikowane swego czasu przez Ministerstwo, odnoszą się tylko do szkół powszechnych III s t o p n i a, szkoły I i II stopnia (niżej zorganizowane) będą posiadały odrębne programy. Niezrozumiałem jest twierdzenie, że w gimnazjum »skrócono czas do połowy«. Jeśli chodzi o biologję, to wymiar godzin na nią jest większy, niż był naogół dotychczas w tym samym okresie kształcenia (taki sam, t. j. 8 godzin, był tylko w gimn. mat. przyrodniczem); jeśli chodzi o cały okres kształcenia w szkole średniej, twierdzenie autora jest nieprawdziwe. Niejasnem jest, co autor miał na myśli, pisząc, iż dotychczasowe gimnazjum przyjmowało młodzież, która kształciła się »w szkołach dla wybitnie uzdolnionych«. Jeśli autor ma na myśli dotychczasowe 8-letnie gimnazjum, to przyjmowało ono przecież młodzież po 4 latach nauczania w szkole powszechnej; jeśli zaś mowa tu o 5-letniem t. zw. wyższem gimnazjum, to chyba trudno nazwać dotychczasowe gimnazjum niższe »szkołą dla wybitniej uzdolnionych«. S. B.

✪--- Według dr. Wł. Nikliborca (»G i m n a z j u m«, Nr. 6) nowy program m a t e m a t y k i w gimnazjum jest za szczupły. Autor żąda wprowadzenia trygonometrji w zakresie kąta ostrego, szeregu innych wykresów (prócz tych, które program uwzględnia), pewnych pojęć z zakresu nauki o funkcji i wreszcie zaznacza, że »obok techniki rachunkowej winno być zrozumienie pojęcia funkcji i wykresu najważniejszą zdobyczą ucznia w gimnazjum«. ---✪--- Na pomieszczenie tego nowego materjału znajduje autor artykułu bardzo prosty sposób, mianowicie przesunięcie pewnych działów materjału w dół, a więc z klasy III do II, z IV do III.

✪ --- Wbrew temu, co twierdzi dr. Nikliborc, sądzimy, że program matematyki w nowem gimnazjum wcale nie jest za szczupły; wykazała to ankieta programowa, która w pewnym procencie wyraziła nawet obawę przeciążenia materjałem w niektórych klasach, wskazują na to również wyniki praktyki szkolnej w klasie I, które (przynajmniej w odniesieniu do tej klasy) wcale nie każą »obawiać się u uczniów znudzenia«. Wprowadzenie więc nowego materjału nie byłoby słuszne, jeśli istotnie mamy uczyć niewiele, ale gruntownie. --- ✪ --- Godzimy się z autorem artykułu, że absolwent gimnazjum powinien zdobyć pewne zrozumienie pojęcia funkcji, chodzi jednak o to, w jakim zakresie należy ucznia wtajemniczać w szczegóły nauki o funkcji i te szczegóły mu uświadamiać. --- ✪ --- Idea myślenia funkcjonalnego przewija się przez cały program matematyki w gimnazjum, lecz w postaci, dostosowanej do poziomu umysłowego młodzieży; zapas wiedzy i doświadczenia, który uczeń z tego zakresu wyniesie, jest zupełnie wystarczający dla absolwenta czteroletniego gimnazjum. ✪ --- Należy zaznaczyć, że krótki artykuł dr. Wł. Nikliborca jest zwięzłem ujęciem tez, które były omawiane na komisji szkół średnich III Kongresu Pedagogicznego Z. N. P. w czerwcu ubiegłego roku. Znajdzie on prawdopodobnie bardziej wyczerpujące oświetlenie w Sprawozdaniu z prac tego Kongresu. S. B.

✪ --- W artykule »O zasadę środowiska bezpośredniego w nowych programach« (Praca Szkolna«, Nr. 4—5 z 1933/34 r.) p. Janina Melchertówna wskazuje metody poznania środowiska przez dzieci i wady w realizacji tej zasady.

✪ --- Dr. J. Młodowska w artykule »Treść i forma pracy samokształceniowej w związku z przebudową programów szkoły powszechnej« (»Ognisko Nauczycielskie«, Nr. 10 z 1933 r.) po porównaniu dotychczasowych i nowych programów i wykazaniu zalet programów dzisiejszych wykazuje, jak wiele musi pracować nauczyciel, aby gruntownie poznać, przemyśleć i przeżyć nowe programy. Usamodzielnienie ucznia, nachylenie ku współczesności i sprawom gospodarczym, korelacja przedmiotów — wszystko to wymaga pracy twórczej nauczyciela, naprzód samotnej, a potem zbiorowej, której nie da się wykonać bez pewnego odciążenia od pracy pozaszkolnej.

✪ --- P. Franciszek Przyrowski w artykule »Polska i jej kultura jako oś programowa w nowych programach szkół powszechnych« (»Dz. Urzęd. K. O. S. Wileńskiego«, Nr. 1 z 1934 r.) omawia uwzględnienie »kultury« w nowych programach szkół powszechnych, wskazując, w jaki sposób zaznajomienie z kulturą własnego środowiska i kulturą ojczystą odbywa się na poszczególnych szczeblach programowych.

✪ --- W artykule »Organizacja pracy wychowawczej w szkole powszechnej« (»Praca Szkolna«, Nr. 4—5 z 1933/34 r.) p. Halina Stawiciakowa omawia kolejno zagadnienia planowania pracy wychowawczej, samorządu szkolnego i ćwiczeń w uspołecznianiu, podając sposoby, jakiemi dojść można do zamierzonych celów w różnych klasach szkoły powszechnej.

»REFORMA CZY UPADEK SZKOLNICTWA ROLNICZEGO«

✪ --- W zeszycie 7 i 8 »Gazety Rolniczej« z r. b. dr. Stanisław Szumowski, b. naczelnik Wydziału Oświaty w Wielkopolskiej Izbie Rolniczej, ogłosił drukiem

pod powyższym tytułem referat swój, wygłoszony w sekcji kształcenia rolniczego Związku Rolników z wyższem wykształceniem. --- ✪ --- Jednocześnie w zeszycie 1—2 »Gazety« z b. r. zamieszczone zostały wnioski sekcji, powzięte na podstawie powyższego referatu. Referat, opracowany z wielką starannością i z wyraźną troską o właściwe postawienie kształcenia rolników, wymaga, aby tezy autora gruntowniej rozważyć i powziąć należyte przeświadczenie o słuszności jego idei przewodniej, które brzmi stanowczo: »upadek szkolnictwa rolniczego«. Wymaga tem bardziej, że w zamieszczonej w niniejszym zeszycie krótkiej charakterystyce nowego ustroju szkół rolniczych nie wszystkie argumenty zostały wyczerpane. --- ✪ --- Zasadnicze tezy referatu sprowadzają się do następujących punktów: 1. Przekazanie szkolnictwa rolniczego Ministerstwu Oświaty jest zjawiskiem w wysokim stopniu dla zagadnienia oświaty rolniczej niekorzystnem. Zagadnienie to jest w nierozłącznym związku z całym splotem palących spraw rolnictwa polskiego i winno być rozwiązywane w tym resorcie, który kieruje całością polityki agrarnej, tem więcej, że szkolnictwo rolnicze stanowi zupełnie odrębne zagadnienie w całokształcie zagadnień oświaty zawodowej. 2. Ustalona przez Ministerstwo W. R. i O. P. organizacja szkolnictwa rolniczego w ramach ustawy ustrojowej nie odpowiada tendencjom dotychczasowego rozwoju tego szkolnictwa zarówno w Polsce, jak w innych krajach rolniczych i jest niedostosowana do potrzeb gospodarczych kraju. --- ✪ --- Oba zarzuty zdają się silnie godzić w prace organizacyjne Ministerstwa W. R. i O. P. Mogą też one w sferach szerokich kół rolniczych wzbudzić poważne obawy, że rzeczywiście rolnictwu polskiemu, ciężko dotkniętemu przez kryzys, zadany został jeszcze jeden cios, który w skutkach swych da odczuć się dopiero za lat parę; upadek oświaty rolniczej, który w wyniku wadliwie pomyślanej organizacji szkół musi, zdaniem autora, nastąpić, stanie się — rzecz oczywista — powodem zahamowania postępu w rolnictwie. Jedno tylko pociesza autora, że »bezwątpienia, jak zawsze, życie okaże się silniejszem od doktryny i zmusi do zawrócenia z drogi, mijającej się z praktycznemi celami. Wielka szkoda jednak będzie zmarnowanych sił i dotychczasowego dorobku, żal straconego czasu i przejściowego choćby zahamowania postępu rolniczego«. --- ✪ --- Nie mam ani możności, ani zamiaru rozwijać obszerniejszej polemiki z Sz. Autorem, gdyż zajęłaby ona gruby tom, tak samo, jak gruby tom tworzą materjały i rozważania ustrojowe, zgromadzone przez Ministerstwo W. R. i O. P. w związku z organizacją szkolnictwa rolniczego. Pragnę jedynie rzucić tu kilka myśli, oświetlających zagadnienie z nieco innego, bardziej krytycznego, a jednocześnie bezstronnego stanowiska. --- ✪ --- Jałową jest niewątpliwie polemika, w jakim resorcie ma się znajdować szkolnictwo rolnicze, przedewszystkiem dlatego, że sprawa jest przesądzona definitywnie drogą ustawową. Niemniej nie ulega żadnej kwestji, że nie resort ani też związek z innemi zagadnieniami danego odcinka gospodarki decydują w sprawie rozwoju danego działu szkolnictwa. Podstawowe i zasadnicze znaczenie mają i ci ludzie, którzy kierują pracą, i ci, którzy ją wykonują. Chodzi o to i dr. Szumowskiemu i mnie, by to byli ludzie żywi, dokładnie orjentujący się w zagadnieniu, stojący na wysokości zadania. Można przy rozważaniu zagadnienia wychodzić z założenia, że każdy dział szkolnictwa zawodowego powinien podlegać temu resortowi, który roztacza opiekę nad danym odcinkiem życia gospodarczego. Wówczas — pozornie — powinno następować najbardziej życiowe i najbardziej doskonałe dostosowanie szkoły do życia. Decentralizacja szkolnictwa ma jednak zasadnicze swoje wady. Pomijając to, że jest niezwykle kosztowna, powoduje zu-

 pełny chaos w szkolnictwie. Wywołuje różnorodność ustrojów szkolnych, ustanawianych z różnorodnych i — powiedzmy szczerze — niezawsze dyktowanych potrzebami życia punktów widzenia. Tem samem jest sprzeczna z ideą przewodnią ustawy o ustroju szkolnictwa, która w dziale szkolnictwa zawodowego została przyjęta bez zastrzeżeń przez cały Sejm i Senat, przez całe życie gospodarcze właśnie z punktu widzenia jednolitości kierownictwa w sprawach tak istotnych, jak kształcenie i wychowywanie młodego pokolenia, mającego tworzyć nową rzeczywistość gospodarczą w Polsce. I dlatego właśnie pedagogiczne — wybitnie zawodowe — stanowisko jest konieczne. --- ✪ --- Gdyby rzeczywiście tak było, jak chce dr. Szumowski, powstałoby pytanie, dlaczego w tych państwach, w których szkolnictwo zawodowe rozrzucone jest po różnych resortach, coraz to sprawy tego szkolnictwa komasowane są w rękach specjalnego urzędu, obejmującego całokształt zagadnień szkolnictwa zawodowego. Dlaczego więc, ograniczając się do dwu przykładów — Board of Vocational Education zajmuje się w Stanach Zjednoczonych całokształtem dokształcania, niezależnie od zawodu i coraz silniejsze są głosy za ujednoliceniem kierownictwa dla wszystkich pozostałych rodzajów szkolnictwa? Dlaczego w Anglji badaniem potrzeb handlu brytyjskiego — podstawy potęgi brytyjskiej w dziedzinie pracowniczej — zajmuje się stale Ministerstwo Oświaty i ten resort właśnie prowadzi odpowiednią politykę szkolną? Oznacza to poprostu, że nie tylko Polska idzie po drodze ogniskowania zagadnień nauczania i wychowania w jednej soczewce, oznacza to, że w tej dziedzinie jesteśmy naśladowcami zagranicy — ale naśladowcami krytycznymi. --- ✪ --- Gdzie leży kryterjum przydziału szkół do danego resortu gospodarczego? Np. czy tylko szkoły producentów rolnych winny należeć do Ministerstwa Rolnictwa i R. R., czy też tutaj, wobec coraz to dokładniejszego zrozumienia, że kryzys rolny leży w mniejszym stopniu w dziedzinie produkcji rolniczej niż w racjonalnie zorganizowanym aparacie handlowym — do Ministerstwa Rolnictwa winny też należeć szkoły handlu rolniczego, czy też handlowego przysposobienia rolników. Możnaby te pytania mnożyć w dalszym ciągu i w odniesieniu do szkół mechaniki rolniczej, i budownictwa wiejskiego i t. d., gdyż wszyscy ludzie kończący te szkoły byliby nieodłącznie związani z rozwojem rolnictwa. Gdzież więc jest kamień probierczy? --- ✪ --- Powstaje pytanie, dlaczego szkoła rolnicza jest czemś zupełnie odrębnem od innych szkół zawodowych, czemś tak różnem, że zajęcie się, powiedzmy, szkołą handlową przez Ministerstwo Oświaty jest słuszne i zrozumiałe, objęcie zaś szkół rolniczych — klęską. Twierdzę, że szkoła zawodowa jest szkołą niezależnie od tego, do jakiego zawodu kształci i że z tego punktu widzenia niema żadnej różnicy pomiędzy szkołą rolniczą, a szkołą rzemieślniczą. Różnica tkwi w czem innem, tkwi w zawodzie, do którego szkoła przygotowuje, w jego odmiennym charakterze, w rozmiarach samego zagadnienia. I tutaj zgadzam się z dr. Szumowskim: zagadnienie oświaty rolniczej jest zagadnieniem olbrzymiem, równie wielkiem niemal, jak zagadnienie szkolnictwa powszechnego. I dlatego też słusznem jest zdanie, że rozwiązanie zagadnienia podniesienia naszego rolnictwa nie leży w płaszczyźnie nauczania w szkołach, że szkoły rolnicze w naszych warunkach spełnią tylko drobniutki ułamek zadania, że trzeba przejść z kształcenia mas rolniczych na inne zupełnie formy, zapoczątkowane z dodatnim rezultatem przez Ministerstwo Rolnictwa. --- ✪ --- Jeżeli tak jest, jeżeli chimerą nieosiągalną okazują się postulaty ustawy z 1920 r., żądające tworzenia dwu szkół rolniczych w każdym powiecie, to zagadnienie masowości kształcenia w dziale szkół rolniczych, objętych

rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. nie istnieje. Wątpię, czy zdołamy w ciągu najbliższych lat podnieść frekwencję w szkołach rolniczych, przejętych z Ministerstwa Rolnictwa, która nie przekraczała nigdy 6.000 osób. --- ✪ --- Kim więc mają być te osoby, które kształci szkoła rolnicza, skoro cała ich masa jest znikomym odsetkiem gospodarzy-rolników? Czy nie nasuwa się myśl, że to właśnie powinna być elita wsi polskiej, na której kształcenie położyć należy specjalną uwagę, nie żałując znacznych sum. Czy nie nasuwa się postulat, że tylko szkoła pierwszorzędnie postawiona, szkoła związana z terenem, z całym przemyślanym w najdrobniejszych detalach aparatem pedagogicznym spełnić może to zadanie? Czy nie jest więc złudą żądanie, ażeby szkoła rolnicza stała się, niezależnie od swych funkcyj nauczania, ekspozyturą izby rolniczej, wykonującą jej zadania w zakresie kultury rolnej, centralą akcji społeczno-rolniczej i oświatowej, czynnikiem przenikającym w praktyczne życie rolnicze i t. d. Jeżeli do każdego z postulatów d-ra Szumowskiego dodamy właściwą ich treść i rozwiniemy je w punkty programu pracy realnej nie papierowej, czy pozornej, a zatem przez chwilę pomyślimy, co musiałby wykonać kierownik i 1 — 2 nauczycieli fachowców w szkole rolniczej, to przyjdziemy do przekonania, że ten cały pozornie piękny zlepek szerokich zamierzeń zawali się jak domek z kart, a przedewszystkiem zniknie to, o co chodziło na początku — zniknie sama szkoła. W każdem działaniu ludzkiem musi być wyraźny, konkretny cel. Jeśli ten cel jest niebotyczny, jeżeli w sobie zawiera dziesiątki zadań ubocznych — nie łudźmy się, abyśmy wogóle czegoś dokonać mogli. --- ✪ --- To, co powiedziałem, ma na celu jedynie wykazać, że tkwi jakieś zasadnicze nieporozumienie co do zadań, zakresu i możliwości działania szkoły rolniczej. Jest rzeczą oczywistą, że szkoła rolnicza winna być ściśle związana z życiem, winna być ośrodkiem kultury zawodowej wsi. Szkoła winna mieć otwarte mury dla życia rolniczego, ale zaprzęganie jej personelu do wykonywania różnych, zabierających bardzo dużo czasu i energji prac terenowych — nie łudźmy się — stwarza tylko pozory żywego jej kontaktu z terenem, w swej istocie zaś jest kontaktem jednej lub dwu osób z personelu z małym pożytkiem dla uczniów, a nawet często z wyraźną ich szkodą. Wreszcie ostatnie zagadnienie. Jeśli oświata rolnicza chyli się w Ministerstwie W. R. i O. P. ku upadkowi, dlaczego dr. Szumowski nie podnosi zagadnienia wyższych szkół rolniczych, uczelni akademickich. Przecież nikt inny, jak rolnicy z wyższem wykształceniem są promotorami oświaty rolniczej. Oni ją tworzą i prowadzą. Czyż nie ważniejszem jest, by ci właśnie ludzie kształceni i wychowywani byli pod egidą Ministerstwa Rolnictwa. Cóż znaczy w porównaniu z działalnością absolwenta S. G. G. W. na niwie społeczno-rolniczej, na niwie oświatowej, przysposobieniowej i t. d. działalność szaraczka, kończącego dwuzimówkę i siedzącego na swej zagrodzie. --- ✪ --- W świetle tych nasuwających się wątpliwości w odniesieniu do pierwszej tezy d-ra Szumowskiego przestaje być ona, zdaje się, tak groźna w swych skutkach. Chodzi o ludzi. Dobór ich ze sfer istotnie kompetentnych i życiowo nastawionych, utrzymujących kontakt z rolnictwem i wsią, jest kwestją leżącą w innej płaszczyźnie i, miejmy nadzieję, będzie przez Ministerstwo W. R. i O. P. rozwiązana pomyślnie dla sprawy. Ścisły kontakt administracji szkolnej z administracją i samorządem rolniczym, przystępowanie do zagadnień szkoły — po wysłuchaniu opinji fachowej — z punktu widzenia p e d a g o g i k i z a w o d o w e j, o której każdy zawodowiec ma z natury rzeczy i ze względu na swe zainteresowania — często mylne zupełnie poglądy, daje gwarancję pełną, że szkoły rolnicze potrafią spełnić istotne

 swe zadania, niezależnie od tego, w jakim resorcie będzie tkwiła ta komórka. ✪ --- Druga teza autora byłaby może najzupełniej słuszna, gdyby podstawy, na których tezę opiera, odpowiadały istocie rzeczy. Żałować należy, że dr. Szumowski przy stawianiu niezwykle ciężkich zarzutów nie zaznajomił się z całokształtem materjałów w sprawie organizacji szkolnictwa rolniczego, które Izbom Rolniczym były przesyłane dwukrotnie, raz w postaci tez ustrojowych przed posiedzeniem Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej (sekcja szkół rolniczych) i drugi raz w formie projektu rozporządzenia o organizacji szkolnictwa rolniczego, wreszcie, że nie wziął pod uwagę, iż nowy ustrój szkół rolniczych powstał w wyniku wyczerpujących badań zagadnienia i po wysłuchaniu opinji wszystkich czynników zainteresowanych. Być może, że wówczas nie porównywałby szkoły dwuzimowej z projektowanemi dwuletniemi szkołami rolniczemi według nowego ustroju, być może, że Związek Rolników z wyższem wykształceniem nie formułowałby wniosku, że połączenie w dziedzinie programu licealnych szkół rolniczych kształcenia w zakresie potrzeb gospodarczych włościańskich i folwarcznych jest wadliwe, gdyż o to właśnie połączenie zabiegały niektóre Izby rolnicze i taki właśnie był wniosek Ministerstwa Rolnictwa. ✪ --- Podstawowym typem szkoły dla gospodarzy wiejskich nie jest szkoła dwuletnia, ale szkoła przysposobienia rolniczego roczna, której nazwa w sposób najdobitniejszy określa jej charakter i cele. Szkoła ta ma w krótkim okresie czasu nauczania »przysposobić« do zawodu, podobnie jak P. R. »przysposabia«, operując jednak innemi metodami i środkami. Nie widzę również podstawy do pomieszania pojęć, ani do nieporozumień. --- ✪ --- Szkoła dwuletnia została przewidziana dlatego, że jak dowodzi doświadczenie, instnieje pewna ilość młodzieży wiejskiej, która może sobie pozwolić na dłuższy okres nauki w szkole rolniczej. Czy dlatego nie dać jej tej możliwości, że nie jest to zjawisko masowe? A jeżeli dopuścimy, że na terenie całego kraju będzie istniało kilka szkół dwuletnich, czy komukolwiek stanie się krzywda i rolnictwo z tego tytułu upadnie? --- ✪ --- Szkoły przysposobienia rolniczego prawdopodobnie też nie będą liczne i nie prędko będą mogły przekroczyć liczbę niższych szkół, istniejących dotychczas. Podnoszenie zaś kultury ogólnej i zawodowej wsi będą mogły spowodować w szerszym zakresie między innemi i te organizacje nauczania, o których dr. Szumowski nic nie powiedział — różnorodne krótsze i dłuższe, lotne i stałe kursy rolnicze, które doskonale zastąpią opłakiwane przez Szanownego Autora — dwuzimowe szkoły rolnicze, lepiej przystosowując się do zmiennych i coraz to nowych potrzeb życia i struktury rolnictwa. Szkoły rolnicze dwuzimowe były tą organizacją szkolną, na którą zwrócona była w czasie prac ustrojowych cała uwaga i która była gruntownie i wszechstronnie zbadana nie tylko ze strony pięknie na papierze wyglądających doświadczeń obcych, ale przedewszystkiem na terenie i w terenie własnym. Decyzja więc, idąca w kierunku zrezygnowania z tego typu szkół, nie jest wynikiem przypadkowego widzimisię, czy też braku fachowości, czy wreszcie chęci pognębienia szkolnictwa Izb Rolniczych na terenie ziem zachodnich. Motywy i przyczyny tkwią gdzie indziej, są jednak zbyt wielorakie i różnorodne, bym mógł je tutaj rozwijać. Mam wrażenie, że alarm był nieco przedwczesny. Poczekajmy do prac dalszych nad szczegółami organizacyjnemi szkół i kursów rolniczych, a mam przeświadczenie, że dr. Szumowski zmieni wówczas tytuł swego artykułu na odwrotny.

Stanisław Skrzywan.

✪--- W czasopiśmie »Tygodnik Handlowy«, organie Stowarzyszenia Kupców Polskich zaznacza się w ostatnich czasach wyraźnie podejmowanie spraw, związanych z kształceniem kupców. Ten dział tygodnika handlowego posiada również znaczenie dla szkolnictwa handlowego, w związku z tendencją nadania tym szkołom charakteru szkół kupieckich. ---✪--- O wspomnianym kierunku Tygodnika świadczą artykuły, które ukazały się w ostatnich numerach, jak naprzykład: Sprzedaż i sprzedawca (Nr. 23/33), Racjonalna akwizycja, Biuro kupca (Nr. 24/33), O sztuce sprzedawania i dobrym sprzedawcy (Nr. 24/33), Uczmy się kupować (Nr. 2/34) i t. p. A. T.

GŁOS UKRAIŃSKI O REFORMIE SZKOLNEJ

✪--- W noworocznym numerze »Diła« umieścił wybitny działacz T-wa »Ridna Szkoła« W. Kuźmowycz artykuł p. t. »Czy nowa reforma szkolna przynosi nam tylko szkody?« ---✪--- Autor podkreśla we wstępie, że w licznych dyskusjach, na zebraniach i w prasie omawiano dotychczas tylko ujemne strony reformy szkolnej, zadaniem jednak działaczy społecznych jest też wyszukanie stron dodatnich, by móc je później wykorzystać. ---✪--- Za dodatnie strony nowej reformy szkolnej uważa autor przedewszystkiem dostosowanie stopni szkół do psychicznego rozwoju młodzieży i do współczesnych wymagań pedagogiki. W ten sposób okresowi późniejszego dziecięctwa od 6 czy 7 roku życia do 12 czy 13 odpowiada szkoła powszechna. Okresowi pokwitania od 12 czy 13 roku życia do 16 — 17 szkoła średnia gimnazjalna. Dzięki temu dany typ szkoły ma zasadniczo do czynienia z młodzieżą o jednolitej fazie rozwoju psychicznego. ---✪--- Dawny ustrój szkolny nie brał zupełnie pod uwagę tych zasadniczych momentów rozwoju psychicznego. Gimnazjum np. obejmowało ostatnie lata okresu późniejszego dziecięctwa, całą fazę pokwitania i pierwsze lata okresu młodzieńczego. Obecnie szkoła powszechna, gimnazjum i liceum obejmują młodzież z poszczególnych okresów rozwoju psychicznego. ---✪--- Pozatem tego rozdaju podział (na 7-letnią szkołę powszechną, 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum) zapobiega w bardzo dużej mierze marnowaniu się energji społecznej, spowodowanemu występywaniem znacznej liczby młodzieży z szóstej klasy dawnego typu gimnazjum. Młodzież ta, nie mogąc ukończyć gimazjum, wystąpiwszy po ukończeniu 6-ciu klas, nie mogła znaleźć zajęcia, i stwarzała gromadę niezadowolonych z losu. Obecna reforma wprowadzająca czteroklasowe gimnazjum zapobiega tym, niepożądanym, z punktu widzenia społecznego, zjawiskom. ---✪--- Również za pozytywną wartość nowej reformy szkolnej uważa autor uporządkowanie i rozbudowę szkolnictwa zawodowego różnych typów i stopni. Reforma szkolnictwa zawodowego stwarza przedewszystkiem duże możliwości dla Ukraińców, którzy dotąd nie posiadali szkół zawodowych ani państwowych ani prywatnych z ukraińskim językiem nauczania. ---✪--- Reforma daje również możliwość poprawy i wprowadzenia zmian w prywatnem średniem szkolnictwie ukraińskiem. Tu autor podaje dane statystyczne z wpisów do wszystkich gim-

 nazjów »Ridnoj Szkoły« za ostatnich lat 11, poczynając od roku 1923/24, a kończąc na roku szkolnym 1933/34.

W roku	szkolnym	1923/24	wpisanych	dzieci	było	1526.
"	"	1924/25	"	"	"	1868.
"	"	1925/26	"	"	"	2003.
"	"	1926/27	"	"	"	1998.
"	"	1927/28	"	"	"	1936.
"	"	1928/29	"	"	"	1866.
"	"	1929/30	"	"	"	1775.
"	"	1930/31	"	"	"	1657.
"	"	1931/32	"	"	"	1419.
"	"	1932/33	"	"	"	1596.
"	"	1933/34	"	"	"	1525.

✪--- W tychże samych latach było wszystkich klas:

w roku	1923/24	klas	45
"	1924/25	"	53
"	1925/26	"	61
"	1926/27	"	68
"	1927/28	"	69
"	1928/29	"	69
"	1929/30	"	70
"	1930/31	"	70
"	1931/32	"	72
"	1932/33	"	76
"	1933/34	"	70.

✪--- Zestawienie powyższych cyfr świadczy, że liczba klas wzrastała szybciej, aniżeli liczba uczniów. Jest to zjawisko dla szkoły niekorzystne, wykazuje ono bowiem, że szkoła średnia była za kosztowna. Np. w 1924/25 r. na klasę przypadało 35 dzieci, w 1931/32 — tylko 19.7 dzieci. Jeśli widzimy w ostatnim roku pewną poprawę, chociaż utworzono nowe gimnazja w Stryju i Samborze w miejsce seminarjów, to poprawa ta jest wynikiem tego, że do pierwszej klasy gimnazjum nowego typu zgłosiło się bez porównania więcej dzieci, aniżeli było ich dawniej w klasie trzeciej gimnazjum typu starego. Zdaniem autora społeczeństwo ukraińskie odczuło instynktownie wartość nowej średniej szkoły. Pytanie, które niejednego niepokoiło, czy szkoła średnia na warunki ukraińskie nie jest za droga, przy pomocy reformy szkolnej zostanie samo przez się rozwiązane. ---✪--- Autor zamyka artykuł twierdzeniem, że losy szkolnictwa ukraińskiego ułożą się w przyszłości pomyślnie, o ile zostaną rozbudowane wielkie możliwości masowej aktywności i solidarności oraz wielkie zapasy niewykorzystanej gospodarczej energji narodu ukraińskiego. A stanie się to, zdaniem autora natenczas, gdy te siły przeniesione zostaną z dziedzin czystej polityki do bezpośredniej pracy społecznej. (W. Kuźmowycz, Czy nowa szkilna reforma prynosyt nam łysze szkody, Diło, 1.I. 1934). S. T.

OBOWIĄZEK SZKOLNY W ANGLJI

✪--- Jesienny numer angielskiego kwartalnika »The Education Outlook« przynosi artykuł od redakcji w sprawie przedłużenia okresu obowiązku szkolnego. Obecnie obowiązek szkolny w Anglji ubiega z końcem roku szkolnego, w którym dziecko kończy 14 lat. Lokalne władze szkolne mają prawo, lecz nie obowiązek, przedłużenia okresu nauczania o rok, ale, jak dotąd, nieznaczna ich ilość skorzystała z tego prawa. Autor artykułu zastanawia się nad losem czternastolatków, wypuszczonych ze szkoły. Większość z nich dostaje wprawdzie zajęcie, lecz zajęcie czasowe, prowizoryczne, nie dające żadnego kapitału wiadomości na przyszłość, a przytem urywające się z chwilą, gdy pracownik kończy 16 lat i trzeba go wciągnąć na listę ubezpieczeń społecznych. Staje się przez to droższy, a zatem usuwa go się i zastępuje innym czternastolatkiem. ---✪--- Ciężar przygotowania pracownika do życia spada na szkołę. Sprostać temu zadaniu można przez przedłużenie okresu obowiązku szkolnego, na terenie całego państwa, podniesienie jakości nauki w wyższych oddziałach szkoły elementarnej (po 11 latach) i nadanie jej charakteru nietyle zawodowego, ile praktycznego, oraz zorganizowanie sieci szkół dokształcających. Przymus dokształcania, zasadniczo przez ustawę przewidziany, istnieje w poszczególnych okręgach szkolnych, wprowadzony przez władze lokalne. Przedsiębiorcy doskonale dają sobie radę ze zbyt gorliwemi władzami: angażują pracowników z sąsiednich okręgów, gdzie przymus szkolny nie istnieje. (The Education Outlook, Autumn, 1933). H. W.

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W ANGLJI

✪--- Wykształcenie techniczne angielskie nie posiada konstrukcji zunifikowanej, w lwiej części jest ono w stanie płynnym, tak jak naogół w Europie zachodniej, gdyż najważniejszem i najtrudniejszem zagadnieniem wykształcenia technicznego jest nietyle szkoła zawodowa, ile kształcenie młodzieży już pracującej w zawodzie, a nieposiadającej wiedzy dostatecznej. Nad tem zagadnieniem, tak trudnem do rozwiązania, pracują wychowawcy i ustawodawcy francuscy, angielscy, belgijscy i nie mogą dojść do zadawalających wyników, albowiem wchodzą tu interesy nie tylko państwa, lecz i przemysłu, a interesy te są całkiem rozbieżne. Jak wielkie znaczenie ma kształcenie młodzieży pracującej w zawodzie (czeladników i nie-czeladników) najdobitniej wskazuje statystyka: na 25,5 tysięcy uczniów w szkołach zawodowych w Anglji w 1931 r. było 950,0 tysięcy słuchaczy na kursach zawodowych wieczornych (w procentach — 2,6% i 97,4%). Każde wykształcenie zawodowe opiera się w Anglji na świadectwie szkoły powszechnej. Najmłodszych pracowników przemysł angielski bierze z niższej szkoły zawodowej (junior technical school), która jest jakgdyby dalszym ciągiem szkoły powszechnej. Szkół tych było 100, a uczniów w nich 19.000. Wstępują dzieci do tej szkoły, mając lat 13, a kończą zasadniczo w wieku lat 16. Celem tych szkół nie jest przygotowanie do dalszej nauki, lecz do pracy w przemyśle, »wyrabiają ręce i oko, nie głowę«. Dawniej, gdy uczeń był w niewielkim warsztacie, odpowiedzialność za jego rozwój zawodowy ciążyła na jego szefie, z chwilą, gdy zakłady przemysłowe stały się

 rozległe, a każdy z pracowników pochłonięty jest swemi obowiązkami, odpowiedzialność za ucznia zmniejszyła się i jego wykształcenie zawodowe zostało automatycznie przerzucone na kursy zawodowe wieczorne. Kursy te dają pojęcie o całości zawodu, którego drobną tylko część poznaje czeladnik. Poziom kursów musi być bardzo elastyczny, bo, mając do czynienia z elementem o rozmaitym rozwoju i wieku, dostosowuje się do danego zespołu. Zresztą nawet pobudki tworzenia kursów były tak odmienne, że różnorodność ich programu jest całkiem zrozumiała: jedne powstawały dla dobra uczniów, inne dla pożytku samorządów, jeszcze inne dla służenia przemysłowi. Kursy wieczorne nie pracują w warunkach normalnych, bo mają do czynienia ze słuchaczami zmęczonymi pracą całodzienną, dlatego też nauczyciele tych szkół, powinni być specjalnie starannie dobierani, by umieli nietylko zainteresować słuchaczy, dać im całokształt przedmiotu, nie dając im żadnej wskazówki, którąby wykraczała poza granice dla nich niezbędne, — lecz i obchodzić się ze słuchaczami w sposób umiejętny. Kursy wieczorne rozporządzają najwyżej 180 godzinami nauki rocznie, więc nauka jest skondensowana, zawierająca teorji tylko tyle, ile jest nieodzowne dla uprawiania zawodu w sposób inteligentny i rozważny. Departament Nauczania zwrócił uwagę na trudność prowadzenia kursów wieczornych po całym dniu pracy i prosił przemysłowców by zwalniali czeladników na pół dnia, lecz znikoma ilość zakładów przemysłowych zgodziła się na te półdzienne kursy (half time school), a ostatnio ilość ich stale się zmniejsza. Wszystkie typy szkół zawodowych angielskich wyrosły z kursów wieczornych, gdyż te ostatnie urzeczywistniały bezpośredniość stosunku nauki do pola, na którem się ją stosuje — do przemysłu i handlu. Angielski system kursów wieczornych jest bardziej rozwinięty aniżeli francuski. Istnieją szkoły techniczne średnie dzienne (full time day or senior school), do których przyjmują po skończeniu szkoły drugiego stopnia, (mniej więcej 6 klas gimnazjum), wstępujący mają lat 16, kończący — 19. Szkoły te nie cieszą się popularnością (6 tys. uczniów), po pierwsze dlatego, że są to szkoły dzienne, więc wykluczające pracę, po drugie dlatego, że grzeszą nastawieniem zbyt teoretycznem, gdy tymczasem kursy wieczorne są bezpośrednio związane z pracą warsztatową i dostosowują się do wymogów przemysłu. (The Educational Outlook. London. Summer 1933). O. Pawłowska.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W SZWAJCARJI

✪--- W kantonie genewskim, na mocy świeżo wydanego rozporządzenia, wprowadzono nową organizację kształcenia nauczycieli przedszkoli oraz szkół powszechnych. ---✪--- Kształcenie tychże nauczycieli odbywać się będzie w seminarjach pedagogicznych, do których wstęp uwarunkowany został ukończeniem szkoły średniej. Studjum obejmuje kurs trzyletni. ---✪--- Pierwszy rok przeznaczony został na hospitowanie i zastępstwa. Drugi na studja teoretyczne. Trzeci na praktykę szkolną. Poza ukończeniem szkoły średniej kandydaci do seminarjum pedagogicznego muszą się poddać egzaminowi konkursowemu. Z liczby składających egzamin konkursowy, wybiera się na uczniów seminarjum pedagogicznego pewną określoną liczbę studentów, odpowiednią do ilości potrzebnych sił nauczycielskich w szkolnictwie. ---✪--- Przy egzaminie konkursowym uczniowie są egzaminowani z języka francuskiego, matematyki, śpiewu, rysunków i z umiejętności rozmowy z uczniami. ---✪--- W pierwszym roku seminarjum pedagogicznego przydziela się kan-

dydatów poszczególnym nauczycielom, uczącym w szkołach powszechnych, których zadaniem jest wprowadzenie ich w pracę pedagogiczną i umiejętność kierowania uczniami. Po pewnym czasie kandydaci obejmują samodzielnie zastępstwa nauczycieli. Pozatem uczęszczają na wykłady, specjalnie języka francuskiego. ✪--- Kandydaci podlegają w tym okresie czasu kontroli komisji pedagogicznej, składającej się z kierownika szkolnictwa powszechnego, kierownika studjów pedagogicznych, rektorów i rektorek szkół, w których odbywają zastępstwa i jednego przedstawiciela organizacji nauczycielskiej. ---✪--- Z końcem roku szkolnego orzeka komisja o wartości zawodowej każdego kandydata. W ocenie bierze się specjalnie pod uwagę punktualność, staranność w przygotowaniu lekcyj i przy przeglądaniu prac uczniów oraz sposób bycia w klasie. Kandydaci nie nadający się do zawodu mogą być już w ciągu pierwszego roku usunięci z seminarjum pedagogicznego. ---✪--- W drugim roku, poświęconym studjom teoretycznym, kandydaci słuchają wykładów z języka francuskiego, pedagogiki, psychologji, dydaktyki i metodyki poszczególnych przedmiotów oraz higjeny. Drugi rok kończy się egzaminem pedagogicznym, składanym na uniwersytecie. Egzamin pisemny ogranicza się do dwu przedmiotów: psychologji dziecka i pedagogiki ogólnej. Egzamin ustny obejmuje następujące przedmioty: historję wychowania, organizację szkolnictwa, wychowanie moralne, pedagogikę socjalną, hygjenę, psychotechnikę z poradnictwem zawodowem, psychologję eksperymentalną, metodykę nauczania w szkołach powszechnych, średnich i przedszkolach. ---✪--- W trzecim roku otrzymują kandydaci praktyczne wykształcenie pedagogiczne w szkołach miejskich i wiejskich. Hospitują lekcje oraz udzielają lekcyj pod nadzorem starszych nauczycieli. Mogą także otrzymywać zastępstwa. W ciągu ostatniego semestru odbywa się właściwy egzamin zawodowy. Egzamin ten składa się z: 1) lekcji próbnej języka francuskiego (ćwiczenia w czytaniu, gramatyka lub zadanie), 2) z lekcji próbnej z matematyki lub geometrji, 3) z trzeciej lekcji próbnej, wybranej dowolnie przez kandydata z przedmiotów nauczanych w szkole i 4) z dyskusji nad odbytemi lekcjami. Pozatem muszą kandydaci złożyć sprawozdanie z poprzedniej swej czynności w klasach, w których przeprowadzali lekcje próbne. ---✪--- Kandydaci, z zupełnie niezadowalającemi wynikami zostają ostatecznie wykluczeni. Natomiast ci, którzy egzamin złożyli z wynikiem pomyślnym, zostają przydzieleni do różnych szkół, w których hospitują dalej lekcje i pełnią zastępstwa. Muszą bowiem wykonać jeszcze pracę końcową pisemną, której temat wybrać mogą już po ukończeniu 2-go roku i poddać się ustnemu egzaminowi na temat wykonanej pracy. Dopiero wtedy otrzymują dyplom, uprawniający ich do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Kandydaci otrzymują za pełnienie zastępstw oraz na pokrycie kosztów studjów zasiłki: w pierwszym roku — 2400 franków szwajcarskich, w drugim — 3000, w trzecim — 4000. (V. Franke, Schweiz, Neuordnung der Lehrerbildung im Kanton Genf, Pädagogisches Zentralblatt, 1933, Heft 11/12). S. T.

NAUCZYCIEL SZKOŁY WIEJSKIEJ JAKO NAUCZYCIEL LUDU

✪--- W rozprawie umieszczonej na łamach miesięcznika »Die Deutsche Schule« (Rok 1933, Nr. 4) Oskar Foerster, ongiś nauczyciel wiejskiej szkoły powszechnej w Prusiech Wschodnich dzieli się z czytelnikami szeregiem bardzo ciekawych uwag, opartych na własnych przeżyciach i poważnych badaniach, a dotyczących młodzieży

 szkolnej wiejskiej we Wschodnich Prusiech. ---✪--- Przedewszystkiem stwierdza, że psychika dziecka wschodnio-pruskiego zupełnie nie odpowiada obrazowi przeciętnego dziecka, jaki rysuje psychologja w seminarjum. Dzieci, uczęszczające do jednej z wiejskich szkół we Wschodnich Prusach w 80% były dziećmi robotników rolnych, większość zaś z tych 80% wykazuje silny niedorozwój fizyczny i umysłowy. Na 39 dzieci robotników rolnych, 8 było chorych na rachitis, trzy na skrofulozę, pięcioro było podejrzanych o tuberkulozę, 22 dzieci wykazywało znaczne odchylenia przeciętnej wagi ciała. Pozatem odznaczały się dzieci bardzo małemi zdolnościami wypowiadania się, pięcioro zaś okazywało wybitną tępotę umysłową. ✪--- Ten stan rzeczy spowodował autora do zapoznania się ze środowiskiem, w którem żyją i wychowują się dzieci wiejskie. Autor zbadał środowisko 8700 dzieci wiejskich, w czem 6050 dzieci robotników rolnych. ---✪--- Badania dały następujące wyniki. Przedewszystkiem położenie ekonomiczne wschodnio-pruskich robotników rolnych jest tego rodzaju, że nie wystarcza na zaspokojenie bezpośrednich potrzeb życiowych rodziny robotniczej. Robotnik poza deputatem żywnościowym otrzymuje miesięczne wynagrodzenie w wysokości 13—15 marek. W tych warunkach utrzymanie, ubranie i zaspokojenie najprymitywniejszych potrzeb kulturalnych rodziny składającej się z 4 — 8 członków jest zupełnie niemożliwe. Żony robotników rolnych zmuszone są w tych warunkach zająć się również pracą zarobkową. Za minimalny dzienny zarobek oderwane zostają od domu i dzieci. Większość robotników rolnych w czasie zimy a częściowo i w lecie jest bezrobotna i otrzymuje zasiłki dla bezrobotnych. Liczba niedożywionych i pozbawionych ubrań dzieci wzrosła w tych warunkach. ---✪--- Większość mieszkań robotników rolnych jest niehigjeniczna i niejednokrotnie wywiera bardziej wstrząsające wrażenie aniżeli mieszkania przedmiejskie robotników miejskich. Przeszło 70% mieszkań jest przeludnione. Na 2940 rodzin robotników rolnych 2180 rodzin, więc 74%, mieszka w mieszkaniach posiadających tylko jedną opalaną izbę, która służy równocześnie za mieszkanie, sypialnię i jadalnię. W 1117 wypadkach i za kuchnię. W odwrotnym stosunku do wielkości izb stoi liczba członków rodzin. Pięćdziesiąt jeden procent rodzin robotników rolnych składa się z 6 do 13 głów. Niektóre z mieszkań nie są w zimie opalane, dzieci odmrażają w domu palce. Stan zdrowia rodziców przedstawia się również niewesoło. ---✪--- Dzieci na wsi są wyłączone z prawnej ochrony pracy nieletnich. Dzieci robotników rolnych od wczesnej młodości wprzęga się w twarde jarzmo pracy. Na 35 uczniów, 14-tu w wieku od 7 do 10 lat pracowało fizycznie poza nauką w szkole od 2 do 5 godzin, a w czasie wakacyj zimowych do 10 godzin dziennie. ---✪--- W tych warunkach rodzice nie są w stanie zajmować się dziećmi. Brak zainteresowania ze strony rodziców oraz środowisko, w którem dzieci żyją, bardzo poważnie wpływają na rozwój duchowy dzieci, które w 70% we Wschodnich Prusach są dziećmi robotników rolnych. ---✪--- Z rodziców przedewszystkiem matki interesują się sprawami szkoły. Życzenia ich jednak ograniczają się do tego, by szkoła nauczyła ich dzieci czytania, pisania i rachowania, reszta nauki, wychodząca poza wymieniony zakres, wydaje się im niepotrzebnem obciążeniem, przecież dzieci ich również będą tylko robotnikami rolnymi, jakkolwiek rodzice pragną bardzo poprawić byt materjalny swych dzieci. Otóż autor uważa, że właśnie na tym momencie — chęci poprawienia bytu materjalnego — można usiłować budować współpracę domu ze szkołą. Oczywiście wszystkie zebrania rodzicielskie okazały się

bezcelowe. Robotnik rolny, nieprzyzwyczajony do zabierania głosu na większych zebraniach, milczy — dlatego należy zastosować rozmowy z pojedyńczymi rodzicami oraz odwiedzać rodziców w ich domach. Przy odwiedzinach należy pozbyć się wszelkiej wyższości, lecz z prostotą podchodzić do tych ludzi, okazując zainteresowanie ich losem. ---✪--- Nowa reforma szkół wiejskich ma przedewszystkiem za zadanie związanie ludu wiejskiego z ziemią i nieprzemijającemi wartościami ojczyzny, by zaś móc to osiągnąć należy najpierw podnieść człowieczeństwo dzieci, umożliwić im życie duchowe. ---✪--- Ośrodkiem nauki w szkole wiejskiej musi się stać świat radości i smutków, zajęć i przeżyć dziecka wiejskiego, przy zastosowaniu zasadniczych idei planu daltońskego. W ten sposób przedewszystkiem ciche zajęcia otrzymają nową i wartościową treść. Równocześnie dziecko nabierze zaufania do własnych sił, poczucia wartości własnej osobowości. Atmosfera radości w szkole ma za zadanie choć w części zneutralizować wpływ otoczenia i nastroju domu rodzinnego. Pozatem specjalną uwagę należy poświęcić rozwojowi mowy. Autor duże znaczenie przypisuje w tym względzie gazetce dziecinnej, opracowywanej przez samych uczniów, której redagowanie pozatem przyzwyczaja uczniów do wspólnej pracy. ---✪--- Ośrodkiem nauki w wiejskiej szkole dokształcającej winno również być środowisko i prace miejscowe. Pozatem szkoła dokształcająca winna służyć przygotowaniu zawodowemu. Dlatego w szkołach dokształcających Prus Wschodnich duży nacisk położono na naukę gospodarstwa rolnego i hodowli bydła. ---✪--- Naogół szkoły wiejskie Prus Wschodnich są bardzo ubogo wyposażone w pomoce naukowe. Dlatego wprowadzanie aparatów radjowych do szkół wiejskich zostało powitane z dużym entuzjazmem. Audycje radjowe urozmaicają naukę, rozszerzają horyzont uczniów a w końcu podają szereg rad i wskazań zawodowych. ---✪--- Równocześnie, zdaniem autora, szkoła wiejska winna się stać centrum kulturalnem całej wsi. W szkole musi zostać zorganizowana bibljoteka, służąca potrzebom dorosłych, szkoły winny dawać inicjatywę w zakładaniu chórów, urządzaniu przedstawień kinowych, orkiestr, przedstawień teatralnych i t. d. (Oskar Foerster, Der Landlehrer als Volkslehrer Versuche und Erfahrungen. Die Deutsche Schule, 37 Jahrgang, 1933, Heft 4). S. T.

O PRZEBUDOWĘ UNIWERSYTETÓW W NIEMCZECH

✪--- Ernest Krieck, teoretyk narodowo - socjalistycznego wychowania w Niemczech, poświęcił w swej inauguracyjnej mowie rektorskiej w uniwersytecie we Frankfurcie nad M. kilka uwag przebudowie uniwersytetów w Niemczech. ---✪--- Zdaniem autora, uniwersytet berliński, założony w 1810 r., stał się pod kierownictwem Humboldta i Schleiermachera ośrodkiem życia duchowego Niemiec. Ideą podnoszącą wszystkie gałęzie nauki stała się idea narodowa. Praca nauczycieli i uczniów tegoż uniwersytetu przygotowała podłoże dla państwa, stworzonego przez Bismarcka. ---✪--- Obecnie uniwersytety niemieckie zatraciły dawną ideę, nie posiadają żadnej ogólnej podstawy, żadnej wytycznej idei. Dlatego też wysokie nastawienie duchowe zmniejszyło się, a siła wpływów osłabła. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że uniwersytety wyłączyły się ze współczesności, opierając się zaś na fałszywie zrozumianej autonomji i autarkji, stworzyły życie własne zamknięte, niczem z rzeczywistością narodu nie związane. O ile nie chcą one zamrzeć, muszą zpowrotem związać się z życiem narodu i tylko wtedy będą mogły stać się

 czynnikami wpływającemi na formowanie przyszłości. ---✪--- Obecna rewolucja w Niemczech objęła i uniwersytety, a celem jej jest, związawszy je z życiem narodu, przywrócić im dawne znaczenie. ---✪--- »Miejsce humanistycznego uniwersytetu musi zająć uniwersytet narodowo - socjalistyczny, który przy pomocy wiedzy, kształcenia i wychowania będzie współpracował nad rozbudową narodowo - socjalistycznego życia niemieckiego«. Kształcenie narodowej woli i tworzenie charakterów jest zadaniem nowego uniwersytetu. W przyszłości, twierdzi autor, nie będziemy uznawali żadnego ducha, żadnej kultury i żadnego wykształcenia, o ile one nie będą stały w służbie rozwoju narodu niemieckiego. ---✪--- Różnorodność dziedzin wiedzy zniszczyła ideę jedności, tę jedność należy obecnie przywrócić. ✪--- Następnie prof. Krieck wymienia najogólniej środki, przy pomocy których pożądane zmiany będzie można zaprowadzić. A więc, profesorowie i wydziały muszą porzucić dotychczasowe swe izolowane stanowiska i nawiązać między sobą ściślejszy kontakt. Tu nasuwa się autorowi pytanie: czy nie należałoby obecne niemieckie uniwersytety uzupełnić nową organizacją — akademją — w dawnym tego słowa znaczeniu, której zadaniem byłoby stwarzać wspólny kierunek. Następnie koniecznem jest, by każdy wykładający swoją dziedzinę traktował w związku z dzisiejszem położeniem, obowiązkami i zadaniami politycznej rzeczywistości niemieckiej, wszystkie zaś wydziały winny zmierzać do stworzenia nowej filozofji, którąby połączyła w jedną całość, w syntezę zdobycze różnorodnych nauk. Powinna pozatem powstać nowa dziedzina wiedzy, któraby miała za zadanie przygotowanie dróg przyszłości, w ten sposób wiedza stanęłaby do odpowiedzialnej współpracy nad kształtowaniem przyszłości narodu i państwa i w ten sposób pomogłaby do wychowania elity narodowo - socjalistycznej. ---✪--- Wobec tego powstać muszą nowe gałęzie nauk, jak np. nauka o obronie, o rasach, o duszy ras, o narodzie i inne. Przyszła szkoła akademicka musi być zasadniczo organem i członkiem państwa, co nie zagraża bynajmniej pewnej swobodzie pracy. »Przyczem duchowa wolność polega nie na przywilejach i paragrafach ustaw, lecz ugruntowana będzie w charakterze wykładającego«. ---✪--- Minął już czas, gdy formalne kształcenie w określonych dziedzinach wiedzy było celem uniwersytetów. »Dziś przy pomocy wiedzy uniwersytety muszą wychowywać jednostki zdolne do rozwijania swej samodzielności i produktywności nie według subjektywnych pragnień i anarchistycznych przyzwyczajeń, lecz w myśl obowiązków współczesności. (Prof. Ernst Krieck, Frankfurt a. Main, Die Erneuerung der deutschen Universität, Die Deutsche Hochschule, 1934, Heft 1). S. T.

NIEMIECKIE SZKOŁY ZAGRANICZNE JAKO OŚRODEK NIEMIECKOŚCI ZAGRANICĄ.

✪--- W numerze styczniowym 1934 r. miesięcznika »Die Deutsche Schule« Walter Weber poświęcił szereg uwag niemieckim szkołom zagranicznym. ---✪--- Zagadnienie podtrzymywania języka i kultury niemieckiej u Niemców mieszkających poza granicami państwa niemieckiego zostało zrealizowane dopiero w 1881 r. Przedtem, w ciągu całych stuleci, zdaniem autora, nikt w Niemczech nie pomyślał ani o Niemcach żyjących w Krajach nadbałtyckich ani też w Siedmiogrodzie. Jeśli do dziś dnia zostali oni Niemcami, jest to wyłącznie ich samych zasługa. Być może, że w czasach dawniejszych było łatwiej utrzymać własną narodowość, dziś, gdy we

wszystkich państwach toczą się walki narodowościowe, utrzymanie własnej narodowości jest o wiele trudniejsze. Z walki tej zazwyczaj zwycięsko wychodzą jednostki o silnem poczuciu narodowem. Jednakowoż winno się tym i innym pośpieszyć z pomocą i zmobilizować wszystkie środki, stojące do dyspozycji, a mogące uchronić przed wynarodowieniem, a więc rodzinę, kościół, stowarzyszenia, szkołę, sport, literaturę, czasopisma, śpiew i muzykę, film, radjo, teatry zawodowe i amatorskie, handel, naukę, technikę i t. d. Zależnie od warunków, nacisk winien być położony na pewnej grupie środków. Bezsprzecznie zaś najważniejszemi z tych środków są: wychowanie rodzinne, praca kościoła i szkoły. ---✪--- Najbardziej, twierdzi autor, zaatakowane są przez rządy innych krajów szkoły niemieckie. Dzieje się to często nietylko ze złej woli, ale niejednokrotnie z powodu trudności gospodarczych tych państw. W konsekwencji Niemcy są zdani zagranicą przedewszystkiem na szkolnictwo prywatne, utrzymywane ze składek groszowych. Rząd niemiecki winien przyjść tym szkołom z pomocą, wysyłając niemieckich nauczycieli i dając im odpowiednie wyposażenie. ---✪--- Utrzymanie niemieckości niemieckich osadników zależy jednak nietylko od istnienia szkoły niemieckiej na danem terytorjum, ale od tego, jaki jest kierunek jej pracy. Najczęściej szkoły niemieckie zagranicą są dwu - języczne, ponieważ młodzież uczy się nietylko języka niemieckiego — lecz musi się też uczyć języka kraju, w którym mieszka, gdyż w tym języku musi składać egzaminy państwowe. Szkoła niemiecka zagranicą stoi zazwyczaj przed dwiema alternatywami, albo pozostać zupełnie niemiecką, a w takim razie uniemożliwić dzieciom zdawanie egzaminów państwowych, a w konsekwencji dalszą w tem państwie pracę, albo też wprowadzić naukę języka krajowego w takim zakresie, który umożliwiłby opanowanie poprawne języka krajowego, z tem zaś łączy się konieczność przystosowania się do planów nauczania szkół danego kraju. Jeśli szkoła niemiecka zagranicą nie będzie dawała dzieciom możliwości dokładnego opanowania języka krajowego, należy się obawiać, że rodzice niemieccy odrazu oddadzą swe dzieci do szkół krajowych. Jest zaś rzeczą zrozumiałą, jak ważnem i decydującem jest utrzymanie dzieci niemieckich przez 5 — 6 lat wczesnej młodości w szkole niemieckiej. Skoro zaś wprowadzony zostanie język krajowy, natenczas wyłania się możliwość przyjmowania do szkół niemieckich dzieci narodowości innej, zupełnie nieznających języka niemieckiego. Niektóre szkoły, twierdzi autor, przyjmują chętnie dzieci krajowców, gdyż w ten sposób stwarzają nowe źródło dochodów. ---✪--- Przyjmowanie atoli do szkół niemieckich dzieci krajowców przedstawia duże niebezpieczeństwo, polegające na zmianie charakteru szkoły. Dzieci te bowiem nie umieją ani słowa po niemiecku, zarzucają ciągle nauczyciela pytaniami w języku krajowym, zapytują kolegów, co nauczyciel powiedział i t. d. Utrudnia to niesłychanie naukę, nie pozwala na szybsze posuwanie się w opanowywaniu materjału i wreszcie nudzi dzieci niemieckie. Należy więc na początku dla dzieci krajowców tworzyć osobne oddziały, by je w najkrótszym czasie doprowadzić do opanowania języka niemieckiego. Trzy więc cechy zasadnicze posiadają szkoły niemieckie zagranicą: 1) są dwujęzyczne, 2) plany nauczania są syntezą planów niemieckich i danego kraju oraz 3) składają się z młodzieży: a) która całe swe wykształcenie ogranicza tylko do szkół niemieckich, b) która po ukończeniu szkoły niemieckiej przejdzie do szkół wyższych krajowych lub niemieckich w ojczyźnie, c) z uczniów krajowców. ✪--- Konsekwencją tych cech jest, że albo szkoła niemiecka wywoła wrogi sto-

 sunek ludności danego kraju, albo też dostosuje się do warunków krajowych. W tym drugim wypadku potrzeba wiele umiejętności i taktu, by w dostosowywaniu się nie pójść za daleko. Trudności szkoły potęguje w znacznej mierze obce środowisko, w którem żyć muszą dzieci niemieckie, a które mimo wszystko staje się ich ojczyzną. (Walter Weber, Die deutsche Auslandschule als Kern der Deutschtumsarbeit im Auslande. Die Deutsche Schule. Heft 1, Januar 1934). S. T.

REFORMA SZKOLNA W CZECHOSŁOWACJI

✪--- Sprawa reformy szkolnej została podjęta w Czechosłowacji zaraz po powstaniu państwa. Praca nad reformą zaczęła się w 1919 r. od rozpisania ankiety co do ujemnych stron ówczesnego szkolnictwa i pożądanych zmian. W samych Czechach ustrój szkolny opierał się na przestarzałem prawodawstwie austrjackiem. Cechą dawnego szkolnictwa czeskiego był rozdział szkoły powszechnej i średniej i znaczna ilość typów szkoły średniej. Przejście z jednego typu do drugiego było bardzo utrudnione, tak samo jak przejście ze szkoły powszechnej do średniej. Oprócz tych dwóch rodzajów szkół (ludowe i średnie) ogólnokształcących istniały w Czechach jeszcze t. zw. szkoły obywatelskie czy miejskie (školy měšťanske) równające się co do programu mniej więcej 3 najwyższym klasom szkoły powszechnej, względnie niższym klasom szkoły średniej. Społeczeństwo czeskie tak było zżyte z tym typem szkół, że gdy jeden z projektów reformy chciał znieść szkoły miejskie, a zostawić wyższą szkołę ludową i niższą szkołę średnią, powstała przeciwko temu tak gorąca opozycja, że trzeba było od tego zamiaru odstąpić. ✪--- Celem reformy było: 1) wprowadzenie szkoły jednolitej, t. zn. zniesienie przedziału między szkołą powszechną a średnią, zapewnienie każdemu dziecku możności kształcenia się według jego zdolności; 2) przesunięcie podziału szkoły średniej na typy do klas wyższych; 3) zreformowanie metody i sposobu nauczania, by celem nauczania stało się nie pamięciowe nabywanie wiadomości, ale rózwój umysłowy i umiejętność pracy samodzielnej. Tu występują wyraźnie wpływy pedagogji Stanów Zjednoczonych Am. Płn. Wpływy te znalazły wyraz w szerokiem stosowaniu metody testów, w organizowaniu samorządu uczniowskiego, organizacji młodzieży, organizowaniu kół rodzicielskich i t. d. ---✪---W rozwoju reformy zaznaczają się 3 okresy: I okres przygotowawczy: do 1923 r., głównym momentem którego było ogłoszenie w 1922 r. t. zw. »małej ustawy szkolnej«; II okres: 1923 — 1927, obejmujący prace specjalnej komisji nad projektami reformy szkoły średniej i szkoły obywatelskiej, zakończony ogłoszeniem nowego projektu rozkładu godzin w szkole średniej, i wreszcie okres III, wprowadzający w życie projektowane reformy. Należy tu projekt reformy szkoły miejskiej, t. zw. »Komenjum«, rozporządzenie z dn. 6 maja 1930 o reformie szkoły powszechnej, rozporządzenie z tegoż 1930 r. w sprawie reformy I i II klasy szkół średnich, rozporządzenie z 1932 r. w sprawie reformy kl. III gimnazjów klas., gimn. realnych i wyższej szkoły realnej i kl. IV gimnazjów realnych zreformowanych oraz rozporządzenie z tegoż 1932 r. w sprawie reformy szkół obywatelskich (měšťanske). ---✪--- W okresie przygotowawczym chodziło przedewszystkiem o przeprowadzenie najpilniejszych zmian, wobec różnorodnej organizacji szkolnictwa w rozmaitych częściach państwa. Tak zw. »mała ustawa szkolna« z 1922 r. była zapowiedzią dalszych głębokich zmian i określała kierunek przyszłej reformy: a) demokratyzm przez wprowadzenie jednolitości

szkoły, b) oparcie nauczania na znajomości własnego kraju i c) rozwój samodzielności ucznia. Nowa *1* ustawa wprowadzała do szkoły pracę ręczną, naukę obywatelską, która w szkole powszechnej stać się miała ośrodkiem wychowania, obejmując wszechstronną znajomość kraju rodzinnego, jego bogactw, potrzeb i organizacji państwa. Dalej wprowadzała względną obowiązkowość nauki religji: rodzice decydują, czy dzieci uczą się religji; w średnich klasach ograniczono religję do 1 godz. tyg. Typy średniej szkoły pozostały bez zmian, wprowadzono w gimnazjach klasycznych drugi język jako nadobowiązkowy, zwiększono liczbę godzin przyrody i chemji, w szkole realnej wprowadzono propedeutykę filozofji. Ograniczono ilość lekcji tygodniowo w klasie. Uznana została zasada koedukacji. Zaczęto przyjmować dziewczęta do średnich męskich szkół, przekształcono seminarja nauczycielskie na koedukacyjne, koedukację pojmowano w ten sposób, że obejmowała ona nietylko zespół uczniów, lecz i zespół personelu nauczycielskiego: w szkole powinna być równa ilość nauczycieli i nauczycielek *2*, ułatwiono dziewczętom dostęp do szkół o kierunku praktycznym, zamknięto licea żeńskie, zastępując je średniemi żeńskiemi szkołami na wzór męskich. Był to dopiero początek reformy. Wielkie znaczenie dla jej dalszego rozwoju miały szkoły eksperymentalne. Tu wypróbowywało się takie reformy, które potem mogły być wprowadzone wszędzie. Według planu d-ra Prichody zorganizowano w Pradze w 1929 r. 5 szkół eksperymentalnych. ---✪--- Szkoły eksperymentalne I-go stopnia łączą się z ogródkami dziecięcemi. W I i II r. nauczanie nie jest podzielone na przedmioty i odbywa się metodą zagadnień i metodą projektów. Po 5 latach uczniowie przechodzą do szkoły II-go stopnia, czyli zreformowanej szkoły miejskiej, t. zw. »Komenjum« Prichody. Główna uwaga zwrócona jest na reformę tej szkoły. Uczniowie dzielą się tu na 3 lub 4 grupy według uzdolnień. I grupa obejmuje młodzież o uzdolnieniu humanistycznem, dąży się tu do dorównania poziomowi szkoły średniej; II grupa obejmuje młodzież o uzdolnieniu technicznem i kładzie nacisk na kierunek praktyczny, III grupa ma kurs skrócony i obejmuje tych, których zdolności nie pozwalają na opanowanie całego kursu. Są to szkoły koedukacyjne. Zastosowano tu zasadę indywidualizacji nauczania, metodę pracy czynnej, zwrócono uwagę na organizację pracy domowej ucznia. Zmniejszono ilość przedmiotów w każdej klasie, zwiększając w ten sposób ilość godzin na każdy przedmiot. Wprowadzono samorząd uczniów, organizacje uczniowskie, kluby. Rozwija się współpraca z domem przez urządzanie wspólnych zebrań, wycieczek i t. d. ---✪--- Z tych szkół eksperymentalnych powstała reforma szkół obywatelskich (měšťanskich). ---✪--- Drugim etapem praktycznym reformy szkolnej był rok 1930. W tym roku wydano prowizorycznie na 3 lata zreformowany program *3* nauczania w szkole powszechnej. Wprowadzono po raz pierwszy wszędzie ośmioletni obowiązek szkolny (na Słowaczyźnie dotąd obowiązywał 6-letni). Nowe przepisy przyjmowały za zasadę szkołę pracy, indywidualizację nauczania, jedność wszystkich przedmiotów, i wpro-

---

1 Fischl, Schulreform in der Tschechoslowakei. Schulreform 1925, Veleminsky, Schulreform in der Tschechoslowakei, Schulreform, 1932. *2* W r. 1919 zniesione zostało prawo, zakazujące nauczycielkom wychodzenia zamąż. *3* Normalni učebne osnovy pro Školy obecne — wynos Min. Sk. a Narodni Osvety z 1930 r., Vestnik Min. Sk. a Nar. Osv. z 1930 r.

 wadzały naukę o kraju ojczystym jako podstawę nauczania. Podkreślały one, że szkoła ma dbać o wszechstronny rozwój dziecka tak samo fizyczny, jak umysłowy i moralny. Ma ona być nietylko instytucją nauczającą, lecz i wychowującą. Całe życie szkoły powinno stanowić jedność, zebrania młodzieży, kluby, obchody narodowe i szkolne, współpraca domu i szkoły, zebrania rodziców, wspólne wycieczki, wszystko powinno być skierowane do jednego celu: wychowania czynnego obywatela. Językiem wykładowym w szkole musi być język ojczysty ucznia. W I i II r. nauczania nie ma podziału na poszczególne przedmioty, ośrodkiem nauczania jest nauka obywatelska, pojmowana bardzo szeroko jako znajomość kraju rodzinnego. W I i II r. całe nauczanie łączy się z nauką o rzeczach (prvouka). Prvouka obejmuje rysunki, pracę ręczną, śpiew, modelowanie i naukę obywatelską. Wciąż podkreśla się, że nauczanie powinno odbywać się powoli, że nie można zakreślać zbyt wielkiego materjału na dany rok, np. opanowanie czytania jest obliczone na I i II rok nauczania, nauka pisania zaczyna się w II semestrze. ---✪--- Na średnim stopniu ośrodkiem nauczania jest vlastiveda. Jest to znajomość kraju rodzinnego i nauka obywatelska. Vlastiveda łączy się z tak zwanemi vecne nauky, obejmują one geografję, historję, przyrodę, fizykę i chemję (naturalnie propedeutykę) i vlastivedę. ---✪--- Program vlastivedy obejmuje: opis kraju, krajobrazy, życiorysy sławnych mężów, pamiątki historyczne, twórczość ludową, legendy, podania, budownictwo, stroje. ---✪--- Po ukończeniu średniego stopnia szkoły powszechnej, t. zn. po 5 latach nauczania uczeń przechodzi albo do III wyższego stopnia szkoły powszechnej (obejmującego VI, VII i VIII r. naucz.), albo do szkoły obywatelskiej (skola měšťanska), albo do niższej szkoły średniej. Dość długo trwał spór o stosunek tych 2 ostatnich szkół. Była tendencja, by niższy stopień szkoły średniej był przejściem do wyższej szkoły średniej, a szkoła obywatelska miała stanowić przejście do życia praktycznego. Obejmowałaby ona ogół młodzieży, a niższa szkoła średnia otrzymywałaby dzieci bardziej uzdolnione. Lecz projekt ten się nie utrzymał. 5-cioletnia szkoła powszechna tworzy więc podbudowę dla szkoły średniej, która dzieli się na 2 stopnie: niższa szkoła średnia 3-letnia i wyższa szkoła średnia 5-cioletnia. W 1932 r. wyszły przepisy *1*, reformujące szkoły obywatelskie. Przepisy te miały wejść w życie od r. szk. 1933/34, zaczynając od kl. I-ej i w ciągu 3 lat objąć całą szkołę obywatelską. Nad tą reformą pracowała przez 2 lata specjalna komisja pod kierunkiem dr. Prichody. Szkoła ma dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia, do nabywania wiadomości, potrzebnych dla praktycznego życia i umożliwiających dalszą naukę, do wyrobienia umiejętności pracy samodzielnej, do rozwoju uzdolnień technicznych. Chodzi o umiejętność praktycznego zastosowywania nabytych wiadomości, o to, by nabywanie wiadomości fachowych było w zgodzie z ogólnym celem wychowawczym. Podkreślano konieczność zwrócenia uwagi na pracę domową ucznia. Przedmioty nauczania są następujące: religja, jęz. wykładowy, drugi język 2, nauka obywat., historja, geografja, przyroda,

---

1 Normalne učebne osnovy pro Školy měšťanske, wynos Min. Sk. a Nar. Osv. dn. 9 cervna 1932, Vestnik Min. Sk. a Nar. Osvety, 1932. *2* W szkołach z czeskim językiem wykładowym, tym drugim językiem będzie w Czechach i na Morawach język niemiecki, na Słowaczyźnie — podkarpacko-ruski, niemiecki lub węgierski. W szkołach z innym językiem wykładowym niż czeski, zawsze język czeski.

fizyka, chemja, rachunki z buchalterją, geometrja, rysunki, kaligrafja, praca ręczna i nauka gospodarstwa domowego, śpiew, gimnastyka. Ilość godzin tygodniowo dla chłopców — 30 godzin, dla dziewcząt — 31 godz. (w I, II kl.), 32 g. w kl. III ze względu na naukę gospodarstwa domowego. Jako przedmioty nadobowiązkowe mogą być wprowadzone: inny język obcy, pisanie na maszynie, stenografja, muzyka, ekonomja, ogrodnictwo, wiadomości z zakresu rolnictwa. Może też być za zgodą władz rozszerzony kurs z niektórych przedmiotów. Jednakże ogólna ilość lekcyj tygodniowo nie może przekroczyć 34 g. Uczeń, który uczy się np. jeszcze drugiego języka obcego, ma zmniejszone o 1 godz. tygodniowo rysunki i nie uczy się tego roku robót ręcznych. O ile chodzi o uczennicę, to ma ona zmniejszoną liczbę godzin pracy ręcznej o 3 godziny. I ten program również kładzie wielki nacisk na naukę obywatelską, która ma wychowywać młodzież do życia społecznego w duchu demokratyczno-republikańskim, budzić uczucie miłości do narodu i państwa i poczucie solidarności z ludźmi. W klasie I-ej program nauki obywatelskiej obejmuje wiadomości o rodzinie: Prawa i obowiązki człowieka w rodzinie, praca, prawo ochrony pracy. Wykształcenie i samokształcenie. Przykłady wielkich ludzi. Cnoty obywatelskie. Ochrona zdrowia. Abstynencja. Umiejętne organizowanie wolnego czasu. W klasie II-ej: gmina, urządzenia gminne. Ordynacja wyborcza. Samorząd powiatowy i ziemski. Podatki. Organizacja oświatowa. Oświata narodowa. Urządzenia społeczne. Świadomość. Prawda i kłamstwo. Wina i kara. W klasie III-ej: Państwo i naród. Wiadomości o prawie, rządzie, gospodarce państwowej. Cechy współczesnego państwa. Zasadnicze przepisy o zdrowiu społecznem. Kultura narodów. Prawne związki państwowe. Wojna i pokój. Obrona państwa. Celem reformy było umożliwić przechodzenie ze szkoły obywatelskiej do wyższej szkoły średniej i do szkoły zawodowej. Równocześnie w myśl postulatów komisji wydane zostały przepisy o jednorocznym kursie dodatkowym (4 rok) do szkoły obywatelskiej. Absolwenci tego kursu mają ułatwiony wstęp do szkół średnich i zawodowych. Przedmioty nauczania są następujące: język wykładowy 5 godzin tygodniowo, drugi *1* język — 4 g., nauka obywatelska 1 g. tyg., geografja i historja 3 g., przyroda, fizyka, chemja 4 godz., rachunki 4 g., geometrja 3 (2) g., rysunki 3 (2) g., praca ręczna 1 (5) g., gimnastyka 2 godz. Razem 30 (32) godz. ---✪--- Przy przejściu do szkoły średniej ze szk. powszechnej uczniowie składają oprócz zwykłego świadectwa uczęszczania do szkoły specjalne świadectwo, czyli arkusz obserwacyjny z określeniem ich zdolności, zainteresowań, stanu fizycznego, cech charakteru. Ci, którzy mają dobre oceny, a których na arkuszu obserwacyjnym uznaje się za bardzo uzdolnionych i przyjmuje do szkoły średniej na zasadzie tych świadectw, zdają tylko króciutki egzamin informacyjny, inni, którzy są uznani tylko za uzdolnionych, zdają ustny i piśmienny egzamin z języka wykładowego i rachunków. Uczniowie słabsi zdają egzamin z wszystkich przedmiotów. Po ukończeniu szkoły miejskiej można przejść do wyższej klasy szkoły średniej. Tu również ma wielkie znaczenie ów arkusz obserwacyjny i ocena »bardzo uzdolniony« i »uzdolniony«. Egzamin z różnicy kursu może być nawet odłożony do końca roku. Uczniowie uznani za małozdolnych zdają ze wszystkich przedmiotów. Reforma szkoły średniej była

---

1 Może to być język francuski, łacina, angielski; dla jęz. francuskiego i łaciny można wyznaczyć 5 godz. tyg., dla innych po 4 g. Liczby w nawiasach oznaczają godziny dla dziewcząt.

opracowywana przez specjalną komisję fachowców przez parę lat. Ważnym momentem tutaj był rok 1927, gdy dokonano reformy częściowej: przesunięto wtedy początek nauczania j. francuskiego w gimn. realnem i greckiego w gimnazjum do kl. V, zmniejszono ilość godzin łaciny w reform. gimn. realnem, wprowadzono drugi język nowożytny w 2 najwyższych klasach tego typu ---✪--- Reforma szkoły średniej objęła tylko 2 pierwsze klasy *1*, polega na usunięciu języka łacińskiego i francuskiego. Obowiązkowa jest nauka śpiewu, nadobowiązkowa praca ręczna. Celem reformy było: a) stworzenie jednolitej podbudowy dla wszystkich typów szkoły średniej; b) ułatwienie przechodzenia z jednego typu do drugiego przez egzamin z różnicy kursu; c) zbliżenie programu tych 2 klas do równoległych klas szkoły obywatelskiej; d) zmniejszenie ilości godzin tygodn. W 2 najwyższych klasach ma być wprowadzony system wyboru przedmiotów przez uczniów. ---✪--- Bardzo ciekawą i praktyczną cechą szkolnictwa w Czechosłowacji są t. zw. klasy pomocnicze. Jeżeli uczeń nie opanował kursu danej klasy z jednego przedmiotu, to powtarza ten przedmiot indywidualnie, a z innych przedmiotów przechodzi do następnej klasy. Wychodzi się tu z tego założenia, że uczeń i z tego przedmiotu coś umie, lecz nie opanował go w dostatecznej mierze. Wszyscy uczniowie, którzy nie opanowali kursu są połączeni w jedną klasę pomocniczą i pracują tam pod kierunkiem odpowiednich nauczycieli. Łączy się uczniów w małe grupki, po paru, którzy pracują nad danym przedmiotem parę godzin tygodniowo. Po dopełnieniu braków uczeń opuszcza klasę pomocniczą, skład tej klasy jest stale zmienny. Jedni uczniowie pracują tu dłużej, inni krócej. Praca w klasie pomocniczej odbywa się w ciągu dnia szkolnego, (który może być w tym celu przedłużony). Próbowano zorganizować te zajęcia w godzinach popołudniowych, lecz pociągało to zbyt wielką stratę czasu. ---✪--- Reforma szkół początkowych i średnich zwykle pociąga za sobą reformę kształcenia nauczycieli. Tak samo stało się i w Czechosłowacji. Została tam rozpoczęta reforma kształcenia nauczycieli. Zapoczątkowało reformę samo nauczycielstwo. Istniejące dotychczas jeszcze na zasadzie prawodawstwa austrjackiego z 1869 i 1886 roku czteroletnie seminarja nauczycielskie nie odpowiadają dzisiejszym wymaganiom. Z inicjatywy nauczycieli powstały w Pradze i w Bernie kursy pedagogiczne; w 1929 r. został otwarty w Pradze czeski wydział pedagogiczny również staraniem nauczycieli z pomocą gminy miasta Pragi. W 1930 r. powstała pierwsza państwowa akademja w Bratisławie, a z początkiem 1931/32 r. szk. takież akademje w Pradze i w Bernie. Są to akademje jednoroczne, które mają być przekształcone na dwuletnie. Przy tych akademjach zostały zorganizowane kursy pedagogiczne, przygotowujące nauczycieli dla szkół obywatelskich. Kursy te były pierwotnie utrzymywane przez związki nauczycielskie, następnie przez państwo. W Pradze też powstała dwuletnia niemiecka akademja pedagogiczna wraz z kursami dla nauczycieli szkół obywatelskich. ---✪--- Kandydaci na nauczycieli szkół średnich odbywają 4-letnie studja na uniwersytecie i zdają specjalny egzamin państwowy, określony rozporządzeniem z dn. 8.X. 1930 r. Egzamin składa się z 2 części. I egzamin składa kandydat w końcu czwartego semestru studjów, II-gi w końcu 8-go semestru. Pierwszy egzamin zdaje się z języka wykładowego i przedmiotów, wybranych przez kandy-

---

1 Reforma szkoły średniej została szerzej omówiona w sprawozdaniu z książki Neuhöfera, Das Mittelschulwesen in der Tschechoslowakei, w Nr. 5, 1933, Oświaty i Wychowania.

data za swoją specjalność. Do II-go egzaminu kandydat składa: 1) świadectwo z I-go egzaminu, 2) wykaz wkładów, udowadniający, że wysłuchał przepisane kursy w ciągu 8 semestrów, 3) świadectwo kollokwialne ze studjów: filozoficznych (minimum 3 g. tyg. w ciągu 1 semestru), pedagogicznych (minimum 4 g. tyg. w ciągu 1 sem.), świadectwo brania udziału w seminarjum pedagogicznem, świadectwo odbytych ćwiczeń metodycznych, 4) świadectwo brania udziału w przepisanych ćwiczeniach laboratoryjnych i seminaryjnych, 5) świadectwo odbytego kursu wychowania obywatelskiego (2 godz. tyg. w ciągu 1 sem.). Kandydat wybiera dwa główne przedmioty nauczania. Można tworzyć rozmaite grupy tych przedmiotów, np. język wykładowy i drugi język nowożytny (niemiecki, francuski, angielski, ruski, serbski, polski lub włoski), język wykładowy i łacina, język wykładowy i historja, jęz. wykładowy i filozofja, jęz. wykładowy i gimnastyka, jęz. nowożytny i gimnastyka, łacina i grecki, łacina i historja, łacina i filozofja, historja i filozofja, historja i geografja, filozofja i nauki przyrodnicze, matematyka i fizyka, matematyka i chemja, matematyka i gimnastyka, fizyka i chemja, chemja i przyroda, przyroda i gimnastyka, geometrja i rysunki. ✪--- W bieżącym roku wydane zostały Definitivni učebne osnovy pro óbecne skoly (Rozporządzenie Min. Školstvi a Nàrodni Osvety z dn. 10.IV 1933, L. 67311 (33 — I). Zamykają one okres tymczasowości i eksperymentów w dziejach reformy szkolnictwa i rozpoczynają nowy, w którym ma być ustalona wewnętrzna jedność organizacji szkoły czeskiej. Nowa ustawa składa się z kilku rozdziałów: o zadaniach szkoły powszechnej, o głównych zasadach i metodach, o podziale godzin, o podręcznikach, o pracy domowej ucznia i wycieczkach szkolnych, o przedmiotach nadobowiązkowych, o podziale uczniów na stopnie, klasy i oddziały, o szkołach małoklasowych i o liczbie godzin tygodniowo. ---✪--- Nauczanie ma mieć charakter praktyczny, podkreślona została mocno idea czynnej pracy szkolnej, szkoła ma zaznajamiać uczniów z metodami pracy samodzielnej. Cała praca szkolna powinna tworzyć harmonijną jedność. Na pierwszym stopniu (t. zn. w I i II roku) wszystkie przedmioty jednoczy t. zw. »prvouka«, czyli nauka o rzeczach i o kraju rodzinnym. Na stopniu średnim (czyli w III, IV i V roku nauczania) jednoczącym czynnikiem jest vlastiveda, a na wyższym (VI, VII i VIII rok nauczania) nauka obywatelska. Na niższym stopniu środkowy punkt nauczania tworzy idea ziemi rodzinnej, na średnim — idea czechosłowackiej republiki, a na wyższym — idea narodowej i społecznej solidarności i idea pracy. Ustrój szkolnictwa powszechnego pozostał bez zmiany w stosunku do ustawy z 1930 r. Są natomiast zmiany, choć nie zasadnicze, w programie poszczególnych przedmiotów i w rozkładzie godzin. Podkreślono znaczenie języka ojczystego w nauczaniu, zwrócono uwagę na nauczanie rysunków, gimnastyki i pracy ręcznej dla chłopców, bo te przedmioty stanowiły dotąd słabą stronę szkolnictwa czeskiego. W związku z praktycznym charakterem szkoły, wprowadzono (jako przedmioty nadobowiązkowe) pisanie na maszynie i wiadomości z zakresu rolnictwa. Nowa ustawa ma wejść w życie dopiero z początkiem roku szkolnego 1934/5, na rok bieżący przedłużono jeszcze prowizoryczną ustawę z 1930 r. Bieżący rok ma być poświęcony przygotowaniu wprowadzenia w życie nowej ustawy. ---✪--- (Věstnik Ministerstva Školstvi a Národni Osvety, 1927 - 1933. — Pedagogičký Vestník, 1927 - 1933. — Škola Měšťanská, Věstník Řišského svazu učitelstva měšť. škol Rep. Československi, 1925 - 1933. — Komenský, Časopis pedagogičký, 1925 - 1933. — Schulreform, Wien. 1930, 1932, 1933).

Dr. Justyna Jastrzębska.

PRAWNY I ORGANIZACYJNY STAN PALESTYŃSKIEGO SZKOLNICTWA

✪ --- a) *Podstawy prawne:* Tureckie prawo z roku 1913, które postuluje powszechny obowiązek szkolny i bezpłatną naukę elementarną, nie zostało zrealizowane. Rząd palestyński widział się więc zmuszony do wydania ustawy szkolnej. Od 1927 do 1932 r. ukazało się już kilka projektów ustawy szkolnej (Education Bill). Wskutek sprzeciwu wewnętrznych i postronnych czynników, głównie natury religijnej, nie nabrały jednak te projekty mocy ustawy, mimo iż szereg punktów nabrało mocy prawa siłą faktu i wskutek braku wszelkich innych regulujących norm. --- ✪ --- Ostatni Bill (z 16 lutego 1932 r.) uwzględnia skomplikowany stan faktyczny i odróżnia pięć rodzajów szkół: państwowe, publiczne, subwencjonowane, niesubwencjonowane oraz utrzymywane przez związki religijne. Szkoły publiczne dzielą się pozatem na arabskie i żydowskie. Nadzór organizacyjny i *pedagogiczny* władz państwowych jest jednak dość problematyczną sprawą. Ogranicza się on faktycznie do szkół państwowych i miejskich oraz do niektórych agend tych żydowskich szkół społecznych, które korzystają z subwencyj rządowych. Szkoły religijne są zupełnie niezależne od państwa. Przewidziany jest również lokalny samorząd szkolny w miejscowościach, które posiadają ogólny samorząd. W skład szkolnych władz samorządowych mają wejść przedstawiciele szkolnictwa i władz sanitarnych; niejasną jest sprawa przedstawicielstwa społeczeństwa. Jedną z prerogatyw tych »rad szkolnych« byłoby rozpisywanie podatków na cele szkolnictwa. --- ✪ --- Budżet państwa przeznacza stale 6 — 7% wydatków na oświatę. Idzie tu o wydatki na szkolnictwo państwowe oraz o subwencje dla prywatnego szkolnictwa. --- ✪ --- b) *Realizacja obowiązku szkolnego:* Do szkół uczęszcza 19,4% Żydów, 18,8% chrześcijan i 4% mahometan [1], co wynosi około 8% ogółu ludności. Tylko chrześcijanie i Żydzi posiadają mniej więcej normalną ilość uczniów (norma — około 20% ludności), podczas gdy mahometanie są dalecy od tego stanu. Przyczyn należy doszukiwać się w poziomie kulturalnym tych trzech grup ludności oraz w fakcie, że żydowskie i chrześcijańskie szkolnictwo otrzymuje subwencje zagraniczne (Agencja Żydowska, chrześcijańskie misje). Wobec tego uczęszczają prawie wszystkie dzieci żydowskie i chrześcijańske do szkół, podczas gdy tylko 20% dzieci mahometańskich korzysta z dobrodziejstwa nauki szkolnej. Liczba uczniów wzrasta stale. Również pod tym względem żydowskie szkoły stoją na pierwszem miejscu, po nich następują chrześcijańskie i typowo mahometańskie, a dopiero na szarym końcu szkolnictwo państwowe. Mimo to nie podąża wzrost liczby uczniów za wzrostem ludności Palestyny; ilość analfabetów zwiększa się zatem stale. Statystyka wykazuje zresztą równoległe zjawisko, mianowicie wzrost przestępczości wśród mahometańskiej młodzieży arabskiej. ✪ --- Edukacja dziewcząt pozostawia bardzo wiele do życzenia — i to znów wśród mahometan. Dziewczęta stanowią w mahometańskich szkołach tylko 15 — 20% ogółu uczniów. W żydowskich i chrześcijańskich szkołach stanowią one 47% i 52% ogółu młodzieży. --- ✪ --- Arabowie i Żydzi stwierdzają zgodnie, że angielska władza mandatowa uczyniła bardzo mało dla realizacji idei powszechnego obowiązku szkolnego. Istnieje bowiem mało szkół, a istniejące społeczne szkolnictwo korzysta z subwencyj

---

1 W krajach Bliskiego Wschodu dzieli się mieszkańców wedle przynależności religijnej.

rządowych w minimalnej jeno mierze. --- ✪ --- c) Państwowe szkolnictwo dla Arabów: Jak wykazują zestawienia statystyczne, mahometanie są zdani prawie wyłącznie na państwowe szkoły. Ilość tych ostatnich spadła od roku 1924 z 315 na 308 mimo wzrostu ilości dzieci i uczniów. --- ✪ --- Rząd dostarcza wiejskim szkołom nauczycieli, a ludność miejscowa stara się o budynki. Szkoły wiejskie są czteroklasowe; ilość godzin wykładowych wynosi od 28 do 39 tygodniowo, z tego do 9 godzin religji. W miastach istnieją sześcioklasowe szkoły elementarne i mała ilość szkół średnich. Istnieją dwa typy szkół średnich: dwuklasowe, które są właściwie przyczepką do szkół powszechnych w dziesięciu miastach, oraz czteroklasowe szkoły średnie. Wszystkie szkoły średnie ogólnokształcące są przeznaczone jedynie dla młodzieży męskiej. Pozatem istnieją dwa seminarja nauczycielskie, dla chłopców i dziewcząt (razem 141 uczniów) i 2-letnia szkoła rolnicza w Tel-kerem, założona — rzecz charakterystyczna — przy pomocy żydowskiej subwencji (40 uczniów). W roku szkolnym 1930/31 uczęszczało do rządowych szkół elementarnych i średnich 24.288 uczniów, z tego około 85% mahometan. Ciekawą jest rzeczą, że tylko mały procent dzieci kończy rządowe szkoły. --- ✪ --- d) Prywatne szkolnictwo arabskie: W prywatnych szkołach chrześcijańskich pobiera naukę 17.080 uczniów, a w prywatnem szkolnictwie mahometańskiem 7.318 uczniów. Na pierwszem miejscu stoi szkolnictwo katolickie (60% uczniów chrześcijańskich), potem następuje szkolnictwo protestanckie (25% uczniów) i prawosławne (t. zw. grecko-ortodoksyjne, 15%). ✪ --- Razem było w roku szkolnym 1930/31 48.039 uczniów w 626 szkołach, w tem również 648 Żydów. Odnosi się to do ogółu arabskiego szkolnictwa. Najwięcej szkół posiadają chrześcijańscy Arabowie (głównie ludność miejska), najmniej mahometańscy Arabowie, mieszkający na wsi. --- ✪ --- e) Szkolnictwo żydowskie: Niema państwowych szkół dla Żydów; istnieją jedynie żydowskie szkoły publiczne w czysto żydowskich miejscowościach oraz społeczne i prywatne w całym kraju. W roku 1931/32 ilość uczniów w hebrajskich szkołach społecznych wynosiła 23.145, w prywatnych 10.382, czyli razem 33.527, ilość szkół 377, nauczycieli 1.663. ✪ --- Organizacja szkół jest przejęta od krajów Środkowej Europy. Istnieją zatem przedszkola, szkoły ludowe, średnie, zawodowe, rolnicze i seminarja nauczycielskie. Charakterystyczną cechą żydowskiego szkolnictwa palestyńskiego jest wielka, niespotykana nigdzie ilość przedszkoli. Jest ich 140, co oznacza 54% ilości organizacyjnych jednostek społecznego szkolnictwa; ilość wychowanków przedszkoli dochodzi do 22% ogółu uczniów w hebrajskich szkołach społecznych w Palestynie. Fakt ten pozostaje w związku z wysokim poziomem kulturalnym ludności żydowskiej oraz z bardzo często spotykanem zjawiskiem, że ojciec i matka dziecka pracują zarobkowo. Ciekawą jest rzeczą stwierdzić, że trzecia część uczniów żydowskich szkół mieszka w Tel-Awiwie, a czwarta część uczęszcza do szkół wiejskich. --- ✪ --- Szkoły w kolonjach robotniczych stanowią odrębny rodzaj instytucyj wychowawczych, nawet pod względem organizacyjnym. Na czele społecznego szkolnictwa hebrajskiego stoi departament oświatowy Żydowskiej Agencji (Jewish Agency); szkolnictwo robotnicze (podobnie jak ortodoksyjne) podlega pozatem własnym władzom. Szkoły w kolonjach robotniczych realizują formę szkolnictwa opartą na pełnym samorządzie, na powiązaniu pracy z nauką i życia ze szkołą. Organizacja tych szkół jest nawskroś oryginalna, znajduje się jednak jeszcze in statu nascendi. --- ✪ --- Ciekawą jest rzeczą, że również w Palestynie powtarza się zaobserwowany gdzie indziej pęd Żydów do ogólnokształcącego szkolnictwa średniego. Liczba żydowskich uczniów szkół średnich

 (1.775) przewyższa sumę wszystkich innych palestyńskich uczniów tego typu szkół (1.525). Matury gimnazjalne żydowskich szkół średnich nie są właściwie »państwowe«, co wynika z braku podstawowych norm prawnych palestyńskiego szkolnictwa. ✪--- Budżet żydowskich szkół społecznych wynosił w roku szkolnym 1931/32 około 110.000 £ (funtów palest. = funtom ang.). Składały się nań po stronie dochodowej: subwencja Organizacji Sjonistycznej 40.000 £, subwencja rządu palestyńskiego ok. 20.000 £, czesne ok. 12.000 £, pozatem mniejsze subwencje towarzystw oraz miejskich i wiejskich gmin żydowskich. ---✪--- f) Pozostałe szkoły: Uniwersytet Hebrajski w Jerozolimie na górze Skopus stanowi odrębną jednostkę organizacyjną i budżetową. Znajduje się on w trakcie rozbudowy i posiada już kilka wydziałów oraz instytutów badawczych. Z pierwotnego kompleksu placówek naukowych powstaje powoli normalna uczelnia wyższa. ---✪--- Obok tego istnieje kilka szkół »półwyższych« w rodzaju amerykańskich College: instytuty misyjne, rządowa szkoła prawa i komisja egzaminacyjna dla eksternów, chcących zdawać angielskie niższe egzaminy uniwersyteckie. ---✪--- Pozatem należy wspomnieć o istnieniu pewnej ilości szkół zawodowych miejskich, o 7 szkołach specjalnych (dla dzieci niewidomych, głuchoniemych i niedorozwniętych umysłowo) oraz o 9 szkołach rolniczych. (Ben Ephraim: Jüdische und nichtjüdische Erziehung in Palästina 1931, Biuletyn informacyjny Żydowskiej Agencji za rok 1931/32, Das nichtjüdische Schulwesen in Palästina — w czasopiśmie Palästina, tom XV, zesz. 10/11 (1932) i tom XVI, zesz. 1/2 (1933). H. O.

  

JANINA MIEDZIŃSKA. POLITYKA PAŃSTWOWA WOBEC MŁODZIEŻY PRACUJĄCEJ. Warszawa. Nakładem Ministerstwa Opieki Społecznej. 1933. Str. 69. ✪--- W swej treściwej i rzeczowo ujętej pracy autorka omawia następujące zagadnienia: I. Ograniczenie liczby młodocianych zatrudnionych w przemyśle; II. Zakaz bezpłatnej pracy i pobierania opłat za naukę; III. Nowe sankcje karne w zakresie ochrony pracy młodocianych; IV. Ograniczanie liczby uczniów w przemyśle i rzemiośle; V. Rozporządzenie o umowach o naukę w przemyśle; VI. Rozbudowa ochrony zdrowia młodzieży pracującej; VII. Zmiana spisu robót, wzbronionych młodocianym; VIII. Dokształcanie młodzieży pracującej. Wszystkie zagadnienia poruszone przez autorkę posiadają doniosłą wagę społeczną i państwową i powinny żywo zainteresować każdego, kogo obchodzą sprawy, związane z opieką nad młodzieżą, z pracą nad jej kształceniem i wychowaniem. ---✪--- Pomimo jednak jaknajwiększego uznania dla stanowiska, zajętego przez autorkę, niezawsze można bez zastrzeżeń zgodzić się z jej zdaniem. ---✪--- Słusznem jest niewątpliwie podniesienie sprawy zbyt długiego przebywania przemęczonej młodzieży w dokształcającej szkole zawodowej, bo aż do późnych godzin wieczorowych, słusznem zwrócenie uwagi na nieodpowiednie lokale szkolne, na konieczność włączenia czasu nauki młodocianego w szkole dokształcającej do godzin pracy u majstra w zakładzie i t. p. Zaznaczyć jednak należy, że w tych dziedzinach uczyniono znaczne postępy: zwraca się uwagę na możliwe wcześniejsze kończenie nauki w szkołach dokształcających zawodowych; coraz częściej powstają szkoły dokształcające z dziennem nauczaniem, jak np. w Warszawie, w Poznaniu, w Lublinie, w Zawierciu, w Częstochowie i w innych miastach; szkoły dokształcające zawodowe uzyskują coraz lepsze, coraz odpowiedniejsze lokale i t. d. Bardziej zdecydowana, powszechniejsza i zasadnicza poprawa warunków będzie mogła nastąpić dopiero po wydaniu wyraźnych przepisów prawnych w tej dziedzinie. Nie można natomiast zgodzić się z twierdzeniem autorki, że uzdrowienie stosunków w szkole dokształcającej zawodowej nastąpi dopiero wówczas, kiedy nauka w niej będzie bezpośrednio związana z pracą młodocianego w przedsiębiorstwie. Pogląd powyższy tem bardziej zasługuje na uwagę i wymaga wyjaśnienia, że podzielają go szersze warstwy. Dostosowanie dokształcającej szkoły zawodowej do wymagań życia gospodarczego jest zagadnieniem zasadniczo ważnem, lecz jednocześnie niezmiernie złożonem, szczególnie w dzisiejszych czasach ze względu na doniosłe zmiany, które już zaszły i zachodzą w charakterze pracy zawodowej w zakładach rzemieślniczych i przemysłowych. Niesposób w krótkiej notatce zagadnienie to bardziej wyczerpująco omówić — wypadnie zadowolić się zwróceniem uwagi na niektóre tylko rzeczy, a przedewszystkiem na wciąż postępujący proces rozdrabniania się, rozszczepiania się poszczególnych zawodów; liczba poszczególnych zawodów zastraszająco wzrasta — przewyższyła już 1.000. Budzi się wątpliwość, czy można do niezwykle wąskich zakresów czynności, stanowiących przedmiot pracy młodocianych w przedsiębiorstwach stosować nawet nazwę »zawód« — »praca zawodowa«. Zagadnienie powyższe poruszyłem na łamach »Oświaty i Wychowania« w artykule »Uwagi o warsztatach szkolnych przy szkołach za-

 wodowych« (eszyt 5, 1933, str. 407), a i sama autorka w innej swej pracy »Nauka zawodu w przemyśle i rzemiośle« w czasopiśmie »Praca i opieka społeczna« zeszyt 2, 1931 sprawę tę oświetliła. Przy omówionych w powyższych artykułach warunkach nie można mówić tak zdecydowanie o bezpośredniem związaniu nauki w szkole dokształcającej zawodowej z pracą młodocianego w przedsiębiorstwie. ---✪--- Ciekawe jest stanowisko, wręcz odmienne od postulowanego przez autorkę, zajęte przez szkoły dokształcające zawodowe wiedeńskie, zaopatrzone we wzorowo zorganizowane warsztaty: W szkole dokształcającej zawodowej uczeń zapoznaje się i usprawnia w tych dziedzinach zawodowych, które nie są uwzględnione przez to przedsiębiorstwo, w którem uczeń pracuje. Wiedeńskie szkoły dokształcające zawodowe wiążą naukę w szkole z pracą młodocianego w przedsiębiorstwie — ale wiążą »à rebours«. Czy ujęcie wiedeńskie jest słuszne? Niepodobna w tem miejscu rozważyć szerzej i głębiej tego zagadnienia. Wystarczy zaznaczyć, że i takie ujęcie życiowej próby nie wytrzymało. ---✪--- Powiązanie nauki w szkole dokształcającej zawodowej, pomijając już inne okoliczności, spotyka się jeszcze z tą trudnością, że zaopatrzenie poszczególnych rzemieślniczych przedsiębiorstw, ich częstokroć niski poziom techniczny i organizacyjny, niski często poziom kulturalny i zawodowy majstra wywołują potrzebę wskazywania uczniowi, że we współczesnym warsztacie powinno być właśnie »nie tak«, jak w przedsiębiorstwie, w którem on pracuje. Jakże przeprowadzić tu »powiązanie«? ---✪--- Sprawa zatem związania nauki w szkole dokształcającej zawodowej z pracą młodocianego w przedsiębiorstwie wcale się tak jasno, prosto i zrozumiale nie przedstawia. Co więcej krytyce należy poddać i głębszemu rozważeniu, czy »uzdrowienie« szkoły dokształcającej zawodowej czy zwiększenie jej »atrakcyjności« właśnie od tego »powiązania« zależy? Zastanowić się należy nad społecznie doniosłem zagadnieniem, że to rozszczepianie się zawodów, to sprowadzanie ich do wąziutkiego zespołu wciąż tych samych bezmyślnych manipulacyj prowadzi do tego, że praca zawodowa młodocianego, zatrudnionego w przedsiębiorstwie, traci obecnie coraz bardziej swój s e n s, staje się nieinteresującą, mechaniczną, co gorzej utraca swój s e n s m o r a l n y. Zjawisko to wysuwa nowe zadanie wychowawcze, które szkoła dokształcająca zawodowa powinna wziąć na swe barki — zadanie jakże odmienne od owego powiązania — zadanie nadania sensu moralnego tej szarej codziennej pracy zawodowej, zadanie wbudowania jej do treści duchowej człowieka, zadanie opromienienia jej wyższym ideałem. ---✪--- Parę uwag o warsztatach szkolnych przy dokształcających szkołach zawodowych. W sprawie zadań i celów tych warsztatów szkolnych panuje i u nas, i zagranicą rozbieżność zasadnicza zdań. Że są one potrzebne i konieczne, o tem nikt nie wątpi, lecz jakie mają zadania do spełnienia, to właśnie stanowi zagadnienie wcale niełatwe i skomplikowane. Przykłady zagraniczne ujęcia tego zagadnienia są bardzo pouczające. Zaznaczyć należy, że u nas w Polsce liczba warsztatów przy szkołach dokształcających zawodowych stopniowo wzrasta. ✪--- Programy szkół dokształcających zawodowych powinny być ulepszone, pogłębione, to nie podlega dyskusji — lecz czyżby to ulepszenie polegać miało li tylko na dostosowaniu do rodzaju pracy młodocianego w przedsiębiorstwie? Wszakże szkoła dokształcająca zawodowa zatroszczyć się powinna również i o to, żeby to, co ludzkie, to, co obywatelskie, nie zatonęło całkiem w tem, co zawodowe. Szkoła ta nie powinna dostosowywać się »do istniejących zainteresowań młodocianego«, lecz po-

winna rozbudzać w nim nowe zainteresowania przez wzbogacanie i pogłębianie jego treści duchowej, przez podnoszenie jego kultury i t. p. ---✪--- Szkoła dokształcająca zawodowa powinna nauczyć ucznia nietylko, jak należycie i umiejętnie wykorzystać czas pracy zawodowej w przedsiębiorstwie, lecz nadto powinna nauczyć go, jak kulturalnie a treściwie wykorzystać swój czas wolny, czas wypoczynku. ✪--- Niewątpliwie wymagania powyższe czynią zadania szkoły dokształcającej zawodowej szerszemi, trudniejszemi — lecz zato pogłębiają, podnoszą te zadania. ✪--- O ile można rozważać krytycznie zagadnienie powiązania z pracą ucznia w przedsiębiorstwie nauki w szkołach dokształcających zawodowych w ośrodkach, w których młodociani, pracujący w pewnych zawodach, tworzą liczniejsze grupy, to już w miejscowościach, w których do szkoły uczęszcza, powiedzmy, 40-stu, 50-ciu uczniów pracujących w 18-stu różnych zawodach — co się zdarza z reguły — to zagadnienie powiązania nauki w takich szkołach z pracą ucznia w przedsiębiorstwie traci wprost realny grunt — i zagadnienie pogłębienia i ulepszenia nauczania w szkołach dokształcających zawodowych tego rodzaju oparte być winno oczywiście na innych zasadach. ---✪--- W obliczu tych trudności specjalnie komplikuje się zagadnienie specjalnego personelu nauczycielskiego dla szkół dokształcających zawodowych. ---✪--- W związku z powyższemi rozważaniami nastręczają też pewne uwagi krytyczne niektóre postulaty, wysunięte przez autorkę w zakończeniu. ✪--- Konieczność zniesienia i zapełnienia rocznej luki pomiędzy czasem ukończenia szkoły powszechnej a przystąpieniem do pracy w przedsiębiorstwie — nie ulega wątpliwości — lecz zagadnienie wykorzystania tego roku na »przygotowywanie młodzieży do przyszłej pracy zawodowej«, na »jej przyspasabianie do zawodu« — jest często niemożliwe technicznie do rozwiązania i wątpliwe co do swej korzyści. Na czem ma polegać owo »przyspasabianie« i do jakiego zawodu, a jeżeli do zawodu wogóle — to jakaż treść mieści się w tem powiedzeniu? Nie są to rzeczy i określenia jasne i zrozumiałe same przez się, szczególnie na tle już podanych powyżej uwag. ---✪--- Co się tyczy poradnictwa zawodowego, to nie powinno ono polegać na doradzaniu wyboru tego czy innego zawodu, — tutaj decydują twarde warunki życiowe — bierze się taką pracę, jaką dostać można, zaś różnorodność zawodów jeszcze bardziej utrudnia, wprost uniemożliwia trafne doradzenie. Uwzględnić nadto należy charakterystyczne w czasach obecnych zamieranie jednych zawodów, a powstawanie, narodziny nowych. Poradnictwo zawodowe powinno raczej nosić charakter negatywny — odradzania pewnych zawodów, odradzania, opartego na nieodpowiedniości tego czy innego zawodu dla danego osobnika, czy to ze względu na stan jego zdrowia, czy też jego właściwości fizyczne lub psychiczne.

L. Chrzczonowicz.

IGNACY CZUMA. REFORMA AKADEMICKA W 1933 ROKU (historja, przemówienia, tekst ustawy). Warszawa. Nakł. kwartalnika »Zrąb«, 1934. Str. 216 + 2 nl. ✪--- Praca prof. Czumy wypełnia dotkliwą lukę w literaturze, poświęconej genezie i przebiegowi reformy akademickiej w roku 1933. Przeciw projektowi nowej ustawy wydano szereg publikacyj, ogłoszono wiele artykułów. Sfery, popierające projekt, naogół nie uciekały się do pomocy prasy perjodycznej i nie ogłaszały odrębnych publikacyj w obronie projektu, chociaż mogło być nieraz łatwem i wdzięcznem zadaniem wykazanie nieporozumień, czasem nawet ignorancyj u autorów, nieraz zaciekle przeciw ustawie walczących. ---✪--- Autor zamierzał był pierwotnie

 opracować całokształt problemu reformy, uwzględniając zarówno stanowisko zwolenników, jak i przeciwników projektu. Ponieważ jednak przeciwnicy reformy akademickiej w szybkiem tempie opublikowali wszystkie opinje i przemówienia, zwalczające ustawę, autor czuł się — i słusznie — zwolnionym od obowiązku równomiernego traktowania obydwu stron. Właściwy obraz walki i prac otrzyma każdy, gdy publikacje przeciwników reformy porówna z niniejszą pracą. Bez książki profesora Czumy zarówno większość głosów, oświadczających się za reformą, jak i przemówienie Ministra W. R. i O. P., referentów w Sejmie i w Senacie utonęłyby w stosach protokółów parlamentarnych i dopiero mozolne badania archiwalne mogłyby kiedyś ukazać oblicze tej walki i wykryć, jaki ogrom pracy, wiedzy, starań włożono ze strony inicjatora i zwolenników ustawy w jej wykonanie, jak głęboko i zasadniczo przemyślano jej podstawy. Pracę, którą wykonał prof. Czuma, należało wykonać, by podsumować jej tymczasowe wyniki, w spokojnem oczekiwaniu tych skutków, jakie z biegiem lat ustawa przyniesie pod względem ogólno-państwowym, organizacyjnym, wychowawczym a niewątpliwie i naukowym. ---✪--- Autor, trzymając się chronologicznego biegu wydarzeń, podzielił swą pracę na cztery części: 1. Warunki przygotowania projektu rządowego w 1932 r., 2. W Sejmie, 3. W Senacie, 4. Senackie poprawki w Sejmie. ---✪--- Część pierwsza, str. 4—21, mówiąca o warunkach przygotowania projektu rządowego w r. 1932 poprzedził autor krótkim rysem historycznym uchwalenia ustawy akademickiej w r. 1920, poczem odmalował nastroje przed reformą, podkreślając, że duch ustawy z r. 1933 kiełkował już w Konstytucji, a rok 1926 umożliwił tylko realizację dawno odczuwanej potrzeby zreformowania różnych działów życia publicznego w Polsce. Reforma szkolnictwa akademickiego była jednym z etapów pracy reorganizacyjnej państwa, możliwa zresztą dopiero po reformie ustroju szkolnictwa, dokonanej na przełomie roku 1931 i 1932. Jakkolwiek, jak wspomniano, autor nie zamierzał rejestrować wszystkich głosów przeciwnych reformie, niemniej bardzo sumiennie zebrał bibljografję publikacyj, poświęconych tej sprawie, jako charakteryzujących właśnie nastroje przed reformą. ---✪--- Dając krótki rys przebiegu prac Ministerstwa, wspomina o kilku redakcjach projektu, który pierwotnie był ujęty w »zasady«. Wzmianka o przebiegu prac w Ministerstwie jest jednakże dość pobieżna i, niestety, nie daje możności określenia, jakim konkretnym zmianom uległ projekt pod wpływem nadsyłanych opinij, narad, konferencyj, a przedewszystkiem jego wewnętrznego przeżywania przez czynniki decydujące na terenie Ministerstwa. Zestawienie to okazałoby niewątpliwie, że chociaż pewne szczegóły uległy modyfikacjom, to zasadnicze idee nie doznały aż do samego końca żadnego uszczuplenia. Świadczy o tem chociażby wywiad Ministra W. R. i O. P. w listopadzie 1932 r., w którym Pan Minister, stwierdzając, że praca naukowa i metody nauczania nie mogą być w szkołach akademickich krępowane, żądał, by nowa ustawa dała możność skoordynowania wytycznych wychowawczych, zapewniła Ministrowi W. R. i O. P. wpływ na tok spraw wychowawczych i umożliwiła we właściwych granicach ingerencję w sprawach administracyjno-gospodarczych Ministra, odpowiedzialnego za wykonanie budżetu. ---✪--- Przytoczywszy w streszczeniu opinje szkół akademickich, którym projekt Ministerstwo przesłało do oświadczenia się, opinję Towarzystwa Kultury Akademickiej, konferencji rektorów, przedstawia autor fazę uzgadniania ustawy z innemi Ministerstwami i notuje skrzętnie wszystkie inne głosy, jakie

w tej sprawie się ukazały, charakteryzując je i wyznaczając im odpowiednie miejsce. Mówiąc o błędach, jakie w walce z projektem ustawy popełnili jej przeciwnicy, z naciskiem piętnuje usiłowania wciągnięcia w walkę o reformę także młodzieży akademickiej. ---✪--- Część II pracy prof. Czumy (str. 23 — 112) przechodzi poszczególne fazy obrad w Sejmie, a więc pierwsze czytanie Komisji na plenum, posiedzenie Komisji z rzeczoznawcami, ogólne szczegółowe debaty w Komisji, a wreszcie obrady na plenum Sejmu. Autor nie pomija żadnego przemówienia, streszcza jednakże dokładnie lub podaje w całości ważniejsze przemówienia, nieogłoszone dotychczas osobno, nadto przemówienie sprawozdawcy i P. Ministra W. R. i O. P. Na szczególną uwagę zasługują referaty profesora Czumy (str. 33 — 51 oraz 79 — 80), przemówienia P. Ministra, wypowiedziane w Komisji (str. 51 — 59) i na plenum (str. 103 — 111), oraz mowa Wice-Marszałka Makowskiego (str. 92 — 101). ---✪--- W przemówieniu swem na Komisji sejmowej wyjaśnił Pan Minister, po pierwsze, że istniejący stan rzeczy w szkołach akademickich posiada poważne błędy organizacyjne i że dlatego stan ten musi być zmieniony, oraz po drugie, że »wolność twórczej myśli naukowej szkoły nie jest związana ze stopniem samorządu korporacyjnego, a poziom naukowy szkoły nie jest funkcją jej wewnętrznej niezależności«. W exposé, wypowiedzianem na plenum Sejmu, podkreślił P. Minister W. R. i O. P., co pozytywnego wprowadza nowa ustawa, a w szczególności »pewien wpływ czynnika rządowego, możliwość celowej i planowej organizacji oraz jednolitość form wychowania«. ---✪--- Część trzecia pracy profesora Czumy przedstawia losy projektu ustawy »w Senacie« (str. 113 — 160). Posługując się tą samą metodą, co przy omawianiu przebiegu obrad w Sejmie, streszcza autor i oświetla poszczególne przemówienia, przytaczając w całości dwie mowy Pana Ministra W. R. i O. P., przemówienie referenta senatora Rostworowskiego, przemówienia senatorów Rogowicza, Ehrenkreuza i Stanisława Zakrzewskiego. ---✪--- »Senackim poprawkom w Sejmie« przeznaczył autor str. 161 — 165 swej pracy. ---✪--- Specjalną uwagę poświęcił autor »szkolnictwu prywatnemu« w dodatkowym szkicu, przedstawiającym szczegółowo ujęcie kwestji akademickiego szkolnictwa prywatnego w ustawach z 1920 i z 1933 r. ---✪--- W uwagach końcowych rozważa autor społeczną konieczność dokonanej reformy, oraz stosunek do młodzieży. ---✪--- Tekst ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich zamyka tę bardzo interesującą i pouczającą książkę, stwarzając pożądaną przeciwwagę publikacyj przeciwników ustawy. Porównywując zawarte w tej pracy przemówienia i głosy zwolenników reformy z wystąpieniami przeciwników, musi się zauważyć zasadniczą różnicę tych wystąpień. Przeciwnicy nie znali prawie zupełnie organizacji szkolnictwa akademickiego zagranicą, ba, często nie znali zasadniczych postanowień obowiązujących podówczas ustawy z 13 lipca 1920 r., operowali przypuszczeniami, poddawali się nastrojowi. Zwolennicy reformy, stojąc ściśle na stanowisku, któremu dał wyraz na samym początku akcji reformy akademickiej P. Minister W. R. i O. P., operowali faktami, opierali się na znajomości ustroju szkolnictwa akademickiego w kraju i zagranicą i niejedokrotnie mogli z łatwością okazać kruchość rozumowania przeciwników. ---✪--- Odbicie w publicystyce prac i zmagań się o reformę szkół akademickich byłoby niekompletne i fałszywe, gdyby nie ukazała się praca profesora Czumy. Była ona potrzebna i konieczna. Godnie wieńczy trudy referenta ustawy na terenie sejmowym i będzie ważnem źródłem do poznania prac nad reformą szkół akademickich w Polsce. Z. Zagórowski.

124 PRAWA SZKÓŁ AKADEMICKICH. USTRÓJ, PROFESOROWIE, STUDENCI. USTAWY, ROZPORZĄDZENIA, OKÓLNIKI, ORZECZNICTWO. Zebrali Alina Trusiewiczowa i dr. Marjan Gajewski, urzędnicy Bibljoteki Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Hoesicka Teksty Ustaw. Nr. 78. Warszawa. Nakł. Księgarni F. Hoesicka, 1933. Str. 355.

✪--- Zbiory przepisów prawnych z poszczególnych dziedzin życia państwowego są rzeczą bardzo pożądaną i mogą być istotną pomocą zarówno dla administracji państwowej, jak i dla tych obywateli czy jednostek prawnych, których działalności dotyczą. Muszą one jednak być kompletne i muszą obrazować stan prawny chwili bieżącej. ---✪--- Jak wiadomo dn. 15 marca 1933 r. uchwalono nową ustawę o szkołach akademickich, która opiera ustrój szkół na innych poniekąd podstawach, aniżeli ustawa do tego momentu obowiązująca. Książka p. t. »Prawa szkół akademickich« ukazała się w ostatnich tygodniach r. 1933. Zdawać mogłoby się zatem, że chwila, w której ją wydano jest odpowiednia, gdyż przyniesie ona kodyfikację nowych przepisów prawnych, opartych na nowej ustawie. Mniemanie takie byłoby błędne; książka ukazała się w chwili najnieodpowiedniejszej, bo w momencie, gdy przepisy, oparte na ustawie z dnia 13 marca 1920 r. przestały obowiązywać, a nie zdołano jeszcze opracować i ogłosić wszystkich rozporządzeń wykonawczych do nowej ustawy. Każdy miesiąc przynosi obecnie nowe rozporządzenia, których oczywiście zbiór ten jeszcze nie zawiera. To stało się przyczyną, że książka, która ukazała się niedawno, nie jest już — co więcej, nie była już w chwili ukazania się w handlu księgarskim — aktualną. ---✪--- Zgodnie z podtytułem podzielili wydawcy swą pracę na 3 części: 1) ustrój, 2) profesorowie, 3) studenci. ---✪--- Z części pierwszej po wyjątkach z konstytucji i ustawy o ustroju władz szkolnych podaje zbiór ustawę z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich. Tu spotykamy pierwsze nieporozumienie. Niektóre miejsca ustawy (art. 16 p. 2, art. 21 p. 1, art. 30 p. 12) dokumentują autorzy opinjami Wydziału Prawa Uniwersytetu Warszawskiego, zaczerpniętemi ze sprawozdania z działalności tego Wydziału za r. 1929/30. Opinje Wydziału Prawa Uniwersytetu Warszawskiego mogły się odnosić tylko do ustawy z 13 lipca 1920 r., a nie do ustawy z dnia 20 marca 1933 r., następnie opinje te nie mają charakteru orzecznictwa, a wreszcie autorzy nie przekonali się, czy wydziały prawa innych uniwersytetów nie dały w tych sprawach innych opinij. Należy też objaśnić, skąd się te opinje wzięły. Otóż kwestje, o których mowa, są przeważnie uregulowane statutami szkół. Uniwersytet Warszawski nie miał statutu, opartego na ustawie z dnia 13 lipca 1920 r. i stąd potrzeba opinij. Jako komentarze do ustawy z r. 1920 są one jednak zgoła niedopuszczalne. ---✪--- Do tekstu ustawy o szkołach akademickich dodają autorzy uzasadnienie, co nie posiada żadnej praktycznej wartości i jest zupełnie zbyteczne. Z równą słusznością możnaby podawać uzasadnienie projektów wszystkich ustaw w tej książce zamieszczonych, gdyż każdą ustawę przedkłada rząd czynnikom ustawodawczym z uzasadnieniem. ---✪--- Jeszcze większe zdumienie wywołuje zamieszczenie w tej księdze »praw akademickich« rozporządzenia Ministra o Państwowej Radzie Oświecenia Publicznego i regulaminu wewnętrznego tej Rady. Powód, dla którego podano tę ustawę, jest zupełnie niezwykły: »Dołączamy rozporządzenie o P. R. O. P. wraz z regulaminem, gdyż pierwszą jej pracą były rozważania nad projektem ustawy właśnie o szkołach akademickich«. Zatem po-

mieszczono to rozporządzenie, niejako »na pamiątkę« Wyjątki ze »statutu organizacyjnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego« nie należą wcale do praw szkół akademickich, a tem mniej do dzieła, poświęconego ustrojowi szkół akademickich. Należy tu natomiast pomieszczone w zbiorze rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. o wyborze rektora i prorektora w państwowych szkołach akademickich. Kończy ten dział okólnik Ministra W. R. i O. P. o postępowaniu w sprawach, zaskarżonych do Najwyższego Trybunału Administracyjnego. Dlaczego pomieszczono ten okólnik w tym dziale, trudno się domyśleć. ---✪--- Oczywiście, ten dział o ustroju szkół akademickich jest bardzo niekompletny, lecz już nie z winy autorów. Jak już bowiem wspomniałem, właśnie obecnie dokonywuje się opracowanie szeregu rozporządzeń wykonawczych, które będą w najbliższym czasie się ukazywać. Z tych, które się ukażą już po ukazaniu się książki, wspomnieć należy o rozporządzeniu Ministra W. R. i O. P. z dnia 27 października 1933 r. w sprawie wykonania postanowień art. 33 ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich (Dz. Urzęd. Ministerstwa W. R. i O. P., Nr. 16, poz. 210). ✪--- W części drugiej: »Profesorowie« zebrano pracowicie te postanowienia prawne, zawarte w różnych ustawach, które nadają pewne uprawnienia profesorom, zwłaszcza Wydziałów Prawa. Tekst rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół (Dz. U. R. P., Nr. 24, poz. 204) podany jest w brzmieniu, scalonem przez autorów, jednakże z nieaktualną już numeracją artykułów i, oczywiście, bez ostatnich zmian wprowadzonych w związku z wejściem w życie nowych przepisów uposażeniowych. Zawarte w tej części postanowienia o wynagrodzeniu zastępców profesorów, okólnik w sprawie podatku dochodowego od wynagrodzeń pobieranych przez egzaminatrów są również już nieaktualne. ---✪--- W dziale trzecim: »Studenci« mamy poza przedrukiem rozporządzeń o postępowaniu dyscyplinarnem i o stowarzyszeniach akademickich nie obowiązujące już, bo oparte na ustawie z 13 lipca 1930 r. rozporządzenia w sprawie imatrykulacji, wpisu na wykłady oraz świadectw uniwersyteckich oraz nieaktualne również przepisy o opłatach w szkołach akademickich. Zamieszczone w tym dziale wyjątki z ustawy o powszechnym obowiązku wojskowym są bardzo pożyteczne. Wreszcie po kilku znowu nieaktualnych, mniej ważnych rozporządzeniach, podają autorzy rozporządzenia o uprawnieniach studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Wolnej Wszechnicy Polskiej oraz o organizacji studjów w tych szkołach. Pomieszczenie tych przepisów nasuwa o tyle wątpliwości, że książka nie podaje anlogicznych przepisów dla innych szkół i innych działów studjów. Zupełnie natomiast niezrozumiałym jest powód, dlaczego podano skład Komisji Egzaminacyjnej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, a nie podano tego składu w innych szkołach. ---✪--- Wreszcie bezcelowem było przedrukowywanie rozporządzeń o zwinięciu i utworzeniu niektórych wydziałów i katedr w szkołach akademickich, skoro nie przedstawiono ustroju tych szkół, ani spisu katedr istniejących. Przecież bardziej może każdego, szukającego informacji, interesować fakt, jakie katedry istnieją, aniżeli fakt, jakie zniesiono. ---✪--- Nie chcę mnożyć zarzutów dalszych, ani przykładów niewłaściwego pomieszczenia przepisów, zaznaczę jeszcze tylko, że przytaczając rozporządzenie Rady Ministrów z 8 listopada 1929 r. o zakładach naukowych i egzaminach szkolnych, wystarczających do osiągnięcia stanowiska urzędniczego w państwowej służbie cywilnej, nie uwzględniono nowelizacji tego

 rozporządzenia z 17. X. 1932 r. (Dz. U. R. P., Nr. 92, poz. 791). ---✪--- Streszczając wywody powyższe, stwierdzić należy, że zbiór, liczący 312 stronic tekstu przepisów prawnych (43 str. odpadają na indeksy, wstępy, bibljografję i t. p.) daje: 1) tekstów nieaktualnych stronic 40 (str. 13, 157 — 166, 169 — 190, 230 — 235, 277 — 278), 2) tekstów zbędnych i nienależących do tematu zbioru stronic 54 (str. 65 — 80, 86 — 91, 236 — 238, 279 — 309) oraz 3) tekstów w brzemieniu nieaktualnem str. 58 (str. 102 — 150, 313 — 322). Razem tedy połowa zbioru wymaga skreślenia lub korektyw. ---✪--- W tych warunkach nie można tego zbioru uznać za odpowiadający zadaniu. Dla fachowca będzie on małem ułatwieniem, laika może wprowadzić łatwo w błąd. Należy jednakże z naciskiem zaznaczyć, że zadanie wydania zbioru ustaw akademickich w tym momencie nie mogło wydać rezultatów, gdyż, jak wspomniałem, chwila obecna do tego się nie nadaje. M. N.

ENCICLOPEDIA DELLE ENCICLOPEDIE. PEDAGOGIA. A. F. Formiggini, Roma, 1931. Szpalt 1714. Cena 125 lirów.

✪--- Jeden z najbardziej ruchliwych wydawców włoskich, A. F. Formiggini, zaprojektował i już częściowo przynajmniej zrealizował dzieło p. t. »Enciclopedia delle enciclopedie«. Całość składać się ma z poszczególnych opracowań, ułożonych encyklopedycznie, a dotyczących różnych dziedzin życiowych, uzupełni je zaś Słownik syntetyczny, który poza własnem życiem autonomicznem, służyć ma jako skorowidz ogólny do innych części dzieła. ---✪--- Do końca maja 1931 r. ukazał się w druku pod redakcją Fumagellego tom pod tytułem »Gospodarstwo domowe. Turystyka. Sport. Zabawy i wczasy«. Tom ten służyć ma domom rodzinnym. Unikając nagromadzenia wielkiej ilości zagadnień, daje raczej wiadomości, przydatne w życiu codziennem, tak, że znajdzie w nim ciekawy dla siebie materjał zarówno gospodyni domu, jak i młodzież, uprawiająca sporty i wycieczki, i ludzie, przenoszący nad inne sprawy, życie zamknięte w czterech ścianach swego domu. ✪--- Drugi zkolei tom nosi tytuł »Pedagogia« i jest całkowicie poświęcony sprawom związanym z nauczaniem. ---✪--- Redaktorką tego tomu jest docentka uniwersytetu w Rzymie, E. Formiggini Santamaria, znana we Włoszech autorka dzieł pedagogicznych i jedna z najlepszych nauczycielek zakładów kształcenia nauczycieli. ✪--- W przedmowie do »Pedagogji« redaktorka zaznacza, że jej encyklopedja nie ma być zbiorem wiadomości, któryby ułatwił osobom średnio wykształconym zapoznawanie się z działalnością ludzi, jacy się kiedykolwiek zajmowali zagadnieniem pedagogiki. Nie ma również być uniwersalnym traktatem o tem, co się kiedykolwiek myślało i pisało z zakresu wychowania. Natomiast chce ona przedstawić zagadnienia pedagogiczne tak, jak je widzimy dzisiaj, w oświetleniu współczesnego poglądu na kulturę i na życie. Nie znaczy to jednak, aby artykuły encyklopedji miały być całkowicie pozbawione elementu historycznego, tak charakterystycznego dla dzisiejszego ujmowania zagadnień» każdy z nich ma dawać dokładne pojęcie o danem zagadnieniu i wskazywać czytelnikowi ogólnie, syntetycznie ujęte zarysy rozwoju myśli pedagogicznej. W tym właśnie celu muszą one opisywać fazy, jakim podlegały poglądy pedagogiczne i wykazywać ich ciągły i nieskończony dotychczas rozwój. Czytanie encyklopedji ma być etapem do dalszych indywidualnych badań, w których pomocą będzie bibljografja podawana przy artykułach, z tem jednak zastrzeżeniem, że nie rości ona sobie pretensyj do wy-

czerpania zagadnienia. A zatem początkujący adept nauk pedagogicznych znajdzie w omawianym tomie poważne i pogłębione informacje, które trudno byłoby mu podać w szeregu rozpraw, ułożonych w porządku alfabetycznym, bardziej zaś w studjach swych zaawansowany czytelnik dowie się, dokąd doszła myśl pedagogiczna w tej dziedzinie, którą się on bliżej w danej chwili zajmuje, a zarazem, jakie fazy przechodziła ona w przeszłości i na czem polega jej pokrewieństwo z innemi zagadnieniami. ---✪--- W dalszym ciągu wyjaśnia redaktorka, że nie uznała za potrzebne podawanie w dziele swem zasad higjeny, medycyny i psychologji, jako pośrednio tylko wiążących się z pedagogiką. Co się zaś tyczy myśli filozoficznej, nierozłącznie związanej z myślą pedagogiczną, wobec tego, że ma jej być w ramach Encyklopedji poświęcony oddzielny tom, w »Pedagogice« również nie została ona uwzględniona. ---✪--- Natomiast pomieszczone zostały pewne problemy, których prace naukowe dotychczas nie poruszały, pomimo że wymagają one należytego naświetlenia. Co się zaś tyczy pedagogów, o których mowa w tym tomie, zależało redaktorce przedewszystkiem na omówieniu ich stosunku do zagadnień wychowawczych, dlatego też życiorysy zostały naogół pominięte (tem bardziej, że łatwo je odnaleźć w podręcznikach szkolnych), o ile nie były ściśle związane z praktyczną pracą wychowawczą. Redaktorka starała się nadto utrzymać wszystkie artykuły w jednakowych mniej więcej rozmiarach, odpowiednio zresztą do wagi zagadnień i o zachowanie w nich charakteru syntetycznego. Tłumaczy się jednak, że nie zawsze się jej to udało, każdy pisarz ma bowiem własną drogę myślową, trudną do przełamania, czy przezwyciężenia. Ponieważ zaś celem redakcji było stworzenie dzieła żywego, w którego opracowaniu braliby udział ludzie, mający w danej dziedzinie coś własnego do powiedzenia, — choćby nawet w formie polemiki, — ludzie, którzyby przeżywali problemy pedagogiczne z prawdziwym żarem człowieka oddanego swej idei, niemożebną było rzeczą geometryczne wymierzanie we wspólnej pracy miejsca, jakie każdemu zająć wolno. Zadaniem redakcji było wszakże ograniczanie artykułów zgodnie z pewnemi ogólnemi kryterjami. Niektóre rozprawy wypadły tak żywo i tak dobrze łączą w sobie pogląd osobisty autora z tłem historycznem, że skracanie ich równałoby się zniekształcaniu i pozbawiałoby czytelnika korzyści i przyjemności. Innym znów artykułom nie pożałowano szerszego oddechu, nie ze względu na ich treść, ani na sposób ich opracowania, lecz z powodu małej ilości monograficznych opracowań z danej dziedziny. Redaktorka cytuje tytułem przykładu artykuł poświęcony ustrojowi szkolnictwa w Rosji, który został w encyklopedji potraktowany o wiele szerzej, niż analogiczne organizacje innych państw. Uczyniono to poczęści ze względu na oryginalność i nowość koncepcji bolszewickiej, głównie zaś biorąc pod uwagę, że czytelnik, studjujący organizacje innych państw, może sobie uzupełnić podane o nich informacje w językach mniej więcej znanych każdemu pracownikowi naukowemu, język zaś rosyjski mało naogół jest znany. Mało również znany jest w Europie rosyjski ustrój szkolny z czasów przedrewolucyjnych. ---✪--- Trudno jest zdawać szczegółowiej sprawę z tak olbrzymiego materjału, jaki zawiera tom »Pedagogji«, musimy się więc ograniczyć do podania ważniejszych, poruszonych w nim zagadnień. W indeksie włoskim nie są one, niestety, zgrupowane według działów, lecz poprostu podane, zgodnie z układem tekstu, w porządku alfabetycznym, co niewątpliwie utrudnia nieraz korzystanie z »Encyklopedji«. Ujmując je w pewne pokrewne grupy, będziemy mogli ustalić następujący wykaz zagadnień.

 ✪--- Analfabetyzm, obowiązek szkolny. Dydaktyka poszczególnych przedmiotów nauczania. Nauczanie techniczne. Nauczanie ociemniałych i głuchoniemych. Nauka pracy ręcznej. Pedagogika. Socjologja i pedagogika. Psychologja dzieci i młodzieży. Anormalni. Samokształcenie. Filantropja. Polityka i szkoła. Władze szkolne. Dyscyplina. Ustrój szkolny w poszczególnych państwach. Szkoły nowe. Szkoły misyjne. Kongregacje religijne. Wychowanie. Wychowanie estetyczne, wychowanie kobiet, wychowanie fizyczne, wychowanie indywidualne i zbiorowe, moralne, narodowe, religijne, przedszkolne. Zabawy i praca. Koedukacja. Kongresy pedagogiczne. Muzea szkolne. Podręczniki szkolne. Literatura dziecięca. Myśl wychowawcza w literaturze Anglji, Francji, Hiszpanji, Niemiec i Włoch. Instytucje szkolne w Grecji i Rzymie. Instytucje szkolne w średniowieczu. Dzieje szkoły włoskiej w w. XVIII i XIX. Szkoły włoskie zagranicą. Prądy pedagogiczne we Włoszech i zagranicą. Czasopiśmiennictwo pedagogiczne we Włoszech. Reforma Lutra. Rewolucja francuska. Encyklopedyści. Odrodzenie. Pozytywizm. Herbart i Herbartjanie. Girard i inni pedagogowie szwajcarscy. Kant. Locke. Oratorjanie. Pestalozzi. Rousseau. Salezjanie. Tołstoj. ---✪--- Nie wszystkie artykuły wyszły z pod pióra włoskich pisarzy. Zwłaszcza pod sprawozdaniami, dotyczącemi ustroju szkolnego poszczególnych państw, spotykamy nazwiska niewłoskie. Szkolnictwo polskie opracowali w obszernym artykule dr. Michał Pollak i dr. K. Zbierski. ---✪--- O omówionej encyklopedji czyta się dosyć często we włoskiej prasie pedagogicznej. Tak np. »I Diritti della Scuola« podkreślają w dziele tem wielkie bogactwo materjału, połączone z niewątpliwem ujednostajnieniem opracowania. Redaktorce udało się uniknąć rozproszkowania materjału, zarówno jak niedogodności olbrzymiego podręcznika, o którym wielu czytelników słyszećby nawet nie chciało. Dużą zaletą podkreślaną przez krytykę włoską jest również objektywizm i swoboda sądów. Na szczególną uwagę zasługują według niej artykuły, odnoszące się do dziejów myśli pedagogicznej i filozoficznej, do techniki szkolnej, do życiorysów pedagogów. Niemniej ciekawe są rozprawy o instytucjach, współpracujących ze szkołą, o stosunku między pedagogiką i innemi dyscyplinami, o postępie kultury, o dawnych i nowych zagadnieniach z polityki szkolnej i t. d. ---✪--- W ten sposób opracowana »Pedagogja« może stać się poważnem źródłem informacyjnem, nietylko dla Włochów, lecz również i dla pracowników oświatowych innych krajów.

Helena Grotowska.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH

✪--- KAROL LINKE. NAUCZANIE ŁĄCZNE ORAZ NAUCZANIE JĘZYKA OJCZYSTEGO W SZKOLE POWSZECHNEJ. Przełożył Dr. Juljusz Saloni. Bibljoteka Metodyczno-Pedagogiczna, Warszawa, Gebethner i Wolf, 1933. Str. 296.

✪--- MARJA GRZYWAK-KACZYŃSKA. TESTY I NORMY DLA UŻYTKU SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Warszawa, Nasza Księgarnia. 1933. Str. 110.

✪--- OBJEKTYWNE SPRAWDZIANY WIADOMOŚCI POD OGÓLNĄ REDAKCJĄ M. KRYŃSKIEGO (8 zeszytów). Warszawa, Nakładem Instytutu Testów Pedagogicznych, 1933.

DRUKARNIA POCZTOWEJ KASY OSZCZĘDNOŚCI, WARSZAWA, BUGAJ 5. (3457)